

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA



Las vivencias profesionales en las actividades de gestión educativa situadas en la cultura organizacional de la universidad

Tesis que para obtener el grado de
Doctor en Investigación Psicológica

Presenta: **RICARDO JR. RÍOS DÁVILA**

Directora **DRA. LAURA REBECA MEJÍA ARAUZ**

Tlaquepaque, Jalisco. octubre de 2024.

Contenido

Las vivencias profesionales en las actividades de gestión educativa situadas en la cultura organizacional de la universidad	7
Planteamiento del problema	9
Contexto organizacional de las prácticas de gestión de un coordinador de programa	9
Distinción de la gestión educativa de otros tipos de gestión y la problemática que se manifiesta en la vida organizacional de la universidad	11
La gestión de un coordinador de programa educativo y su problemática	15
El estudio de la gestión desde la vivencia de los coordinadores de programa	17
Preguntas de investigación	20
Objetivo	21
Revisión de literatura	23
La gestión educativa como campo de estudio	23
La gestión educativa desde la consideración de las vivencias profesionales en el marco de la perspectiva histórico cultural	29
Marco teórico referencial	32
La perspectiva histórico cultural	32
La noción de vivencia desde la perspectiva histórico cultural	35
La teoría de la actividad en el estudio de las prácticas de gestión	41
Método	45
Primera fase: estudio exploratorio cualitativo	47
Segunda fase: estudio cualitativo interpretativo	59
Resultados	80
Unidades de análisis de la vivencia de la gestión	81

Las actividades de gestión de los coordinadores de programa	86
El motivo y el sentido de las actividades de gestión	113
Las tensiones y el sentido de las actividades de gestión	126
Los aprendizajes a partir de las vivencias profesionales	134
Un modelo de gestión que considere las vivencias	145
Conclusiones	147
El papel de la vivencia en las actividades de gestión	148
La gestión educativa en la cultura organizacional desde la perspectiva de la vivencia	152
Aportaciones teóricas y prácticas	155
Limitaciones del estudio y nuevas líneas de investigación	157
Referencias	162
Apéndices	166

Apéndices

<i>Apéndice A. Guion de entrevista para excoordinadores de programa. Participantes de la Fase I, estudio exploratorio</i>	166
<i>Apéndice B. Manual para la realización de la entrevista</i>	170
<i>Apéndice C. Manual de procedimiento para la transcripción de entrevistas</i>	171
<i>Apéndice D. Consentimiento informado</i>	174
<i>Apéndice E. Esquema-índice de códigos y libro de códigos. Fase I estudio exploratorio</i>	175
<i>Apéndice F. Mapa inicial de relaciones entre códigos, subcódigos, categorías y temas</i>	176
<i>Apéndice G. Guion de entrevista para coordinadores de programa. Participantes de la Fase II</i>	177
<i>Apéndice H. Procedimiento para el contacto de participantes de la fase II, tratamiento de las entrevistas y su preparación para el análisis</i>	182
<i>Apéndice I. Tabla de co-ocurrencias de códigos y categorías del estudio exploratorio</i>	185
<i>Apéndice J. Ejemplo de análisis de relación entre códigos</i>	186
<i>Apéndice K. Compilación de relatos de los participantes con respecto a sus aprendizajes</i>	187

Resumen

Esta investigación estudia las vivencias profesionales de coordinadores de programas de licenciatura en sus actividades de gestión, situadas en la cultura organizacional universitaria. Reconociendo la importancia de estas vivencias, se profundiza en la gestión educativa como actividad central en las organizaciones, con implicaciones más allá de lo administrativo. Como impacto, se proponen pautas para enriquecer los procesos de gestión desde una comprensión integradora y una metodología empírica para estudiar las vivencias en organizaciones. Basada en la perspectiva histórico-cultural de Vigotsky (1996) y la teoría de la actividad de Leontiev (1981), esta investigación utiliza un enfoque cualitativo en dos fases: una exploratoria y otra de análisis fenomenológico interpretativo. Los resultados muestran siete unidades de análisis interconectadas, construyendo y resignificando la experiencia profesional en respuesta a las demandas del rol y el contexto de gestión. Las actividades de gestión actúan como eje conductor, entrelazando los aspectos individuales y colectivos de la experiencia a través del sentido que los coordinadores atribuyen a sus acciones. Las conclusiones destacan la relevancia de las vivencias para comprender y mejorar la gestión, promoviendo una visión que valora el impacto de estas experiencias en el desarrollo profesional y la cohesión institucional.

Palabras clave: *gestión educativa, vivencias, vivencias profesionales, cultura organizacional universitaria, teoría de la actividad, perspectiva histórico cultural.*

Abstract

This research studies the lived experiences of educational program coordinators in their management activities within the university's organizational culture. Recognizing the significance of these experiences, the study delves into educational management as a core activity in organizations, with implications beyond administrative functions. As an impact, it proposes guidelines to enrich

management processes from an integrative understanding and an empirical methodology for studying lived experiences in organizations. Based on Vygotsky's historical-cultural perspective (1996) and Leontiev's activity theory (1981), this research employs a qualitative approach in two phases: an exploratory phase and one of interpretative phenomenological analysis. The findings reveal seven interconnected units of analysis, constructing and re-signifying professional experience in response to the demands of the management role and context. Management activities serve as a guiding axis, interweaving individual and collective aspects of experience through the meaning that coordinators attribute to their actions. The conclusions emphasize the importance of lived experiences in understanding and improving management, promoting a perspective that values the impact of these experiences on professional development and institutional cohesion.

Keywords: educational management, lived experiences, professional lived experiences, university organizational culture, activity theory, cultural-historical perspective.

Las vivencias profesionales en las actividades de gestión educativa situadas en la cultura organizacional de la universidad

La gestión educativa, concebida originalmente desde una lógica administrativa, se ha adaptado al ámbito educativo para crear las condiciones necesarias que favorezcan el aprendizaje. Esta adaptación incluye no solo la estructura organizativa, sino también los procesos y actividades implementados para alcanzar los objetivos formativos planteados (Álvarez et al., 2009). Desde esta visión, el enfoque está puesto en la eficiencia y el logro de resultados (Caló, 2013; Terrazas, 2009), dejando de lado las vivencias y significados que los gestores atribuyen a sus actividades, lo cual debilita su conexión con la cultura organizacional (Esteban Guitart, 2010). Al priorizar exclusivamente la optimización de procesos y los resultados medibles, esta perspectiva administrativa tiende a pasar por alto las complejas interacciones personales y culturales que otorgan sentido a la gestión.

Esta investigación se orienta a fundamentar que un marco de gestión educativa que incorpore aspectos más allá de lo administrativo puede generar dinámicas y prácticas enriquecedoras que superen el énfasis en procesos y resultados. Una perspectiva exclusivamente administrativa tiende a reducir la gestión a un conjunto de pasos estructurados, perdiendo de vista las vivencias y el contexto cultural en el que se desarrollan las actividades de quienes gestionan. Este estudio busca, precisamente, ampliar el enfoque, resaltando las dimensiones personales y culturales en la gestión educativa.

La investigación busca responder: ¿Cuál es el papel que tienen las vivencias profesionales de los coordinadores de programa en sus actividades de gestión?. El objetivo es contribuir a la comprensión de la gestión educativa desde las vivencias de los coordinadores, proponiendo pautas que potencien una gestión más integral en la universidad. Asimismo, se espera aportar metodológicamente al estudio de las vivencias en organizaciones y su inclusión en los procesos de gestión.

El documento comienza exponiendo la problemática de la gestión educativa, describiendo el contexto universitario en el que se desarrolla y ofreciendo una visión global de los elementos que serán objeto de estudio. Esta sección concluye con la formulación de las preguntas de investigación, que guiarán el desarrollo del análisis y la interpretación de los hallazgos. Al presentar la problemática, se establece la relevancia de estudiar la gestión educativa desde una perspectiva que incluya las vivencias, destacando la necesidad de comprender cómo estas experiencias impactan en el ejercicio profesional de los coordinadores y en la cultura organizacional.

A continuación, se incluye una revisión exhaustiva de la literatura en gestión educativa, que examina las perspectivas actuales y sugiere la posibilidad de enfoques más comprensivos. Se introduce la perspectiva histórico-cultural como una alternativa metodológica y teórica que permite un acercamiento más integral al estudio de las vivencias en el contexto organizacional. Este marco teórico fundamenta el estudio de las vivencias, proporcionando las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para profundizar en la complejidad de las experiencias profesionales en la gestión académica.

Finalmente, el método se describe detalladamente, seguido de los resultados, que responden a las preguntas de investigación y exploran el papel de las vivencias en las actividades de gestión de los coordinadores de programa. Las conclusiones ofrecen un modelo de gestión basado en estas vivencias y abren el camino a nuevas interrogantes sobre el ámbito de la gestión educativa, abordando también los alcances y limitaciones de esta investigación, con el fin de enriquecer la práctica organizacional en contextos académicos.

Planteamiento del problema

Este proyecto de investigación centra su atención en las prácticas de gestión educativa en un escenario universitario. Más allá de identificar y describir las prácticas de gestión, se trata de comprender los diversos aspectos que se entretajan en las actividades de gestión que se manifiestan tanto en las prácticas organizacionales como en las vivencias profesionales de las personas con respecto a estas prácticas. Se vuelve importante un abordaje, estudio y comprensión del fenómeno de la gestión educativa desde la perspectiva de las vivencias de las personas para hacerse preguntas que permitan abordar las problemáticas del campo desde perspectivas más integradoras, como se expondrá en la revisión de literatura.

Se describe a continuación el contexto organizacional de la institución en donde se sitúa la investigación, así como la problemática que se da en el ámbito de la gestión educativa en la universidad desde la consideración de las prácticas y funciones de los coordinadores de programa educativo de licenciatura.

Se sigue con la explicación de cómo este ámbito de la organización educativa requiere de nuevas perspectivas de estudio que permitan formular preguntas y respuestas más integradoras sobre el fenómeno de la gestión educativa. Por último, se describen las funciones y actividades primordiales de los coordinadores de programa, la red de colaboraciones que requieren para llevar a cabo sus actividades y una descripción general de cómo se organizan estas actividades en las prácticas organizacionales de la universidad.

Contexto organizacional de las prácticas de gestión de un coordinador de programa

Este proyecto de investigación centra su atención en las prácticas de gestión educativa en un escenario universitario. Se lleva a cabo en una universidad privada de la zona metropolitana de

Guadalajara, Jalisco. Es una universidad que cuenta con 70 años de vida desde su fundación. Forma parte del Sistema Universitario Jesuita (SUJ) constituida por ocho universidades en el país. Según la información actualizada al periodo de otoño 2024, la universidad cuenta con 44 programas educativos de licenciatura y 34 de posgrado, 127 laboratorios especializados y 132 proyectos de investigación. Atiende a 11,172 estudiantes de licenciatura y posgrados y cuenta con 1,397 profesores de asignatura y 421 profesores con contrato de tiempo indeterminado, comúnmente identificados como profesores de tiempo fijo, de los cuales 80 son profesores adscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

La universidad se estructura en cuatro direcciones estatutarias. Las áreas académicas, incluyendo departamentos, centros, coordinaciones y oficinas, dependen de la Dirección General Académica (DGA), la cual abarca programas de licenciatura, posgrado y proyectos de investigación y vinculación. La DGA se compone de 11 departamentos, tres direcciones, dos centros, tres coordinaciones y una oficina, distribuidos de la siguiente manera:

Departamento de Electrónica, Sistemas e Informática.

Departamento de Estudios Sociopolíticos y Jurídicos.

Departamento de Formación Humana.

Departamento de Lenguas.

Departamento de Procesos Tecnológicos e Industriales.

Departamento de Economía, Administración y Mercadología.

Departamento de Estudios Socioculturales.

Departamento de Filosofía y Humanidades.

Departamento del Hábitat y Desarrollo Urbano.

Departamento de Matemáticas y Física.

Departamento de Psicología, Educación y Salud.

Dirección de Información Académica.

Dirección de Investigación y Posgrado.

Dirección de Servicios Escolares.

Centro Interdisciplinar para la Formación y Vinculación Social.

Centro para la Gestión de la Innovación y la Tecnología.

Coordinación de Acompañamiento para la Excelencia Académica.

Coordinación de Difusión Académica.

Coordinación de Innovación, Desarrollo y Exploración Académica.

Oficina de Internacionalización.

Dentro de esta estructura organizacional la función de un coordinador de cualquier tipo, ya sea un coordinador de un equipo *staff*, de programa, de academia de profesores o de proyectos académicos particulares, es una pieza clave para la operación estratégica de la universidad para el logro de sus propósitos formativos, lo que hace que los académicos con funciones de coordinación sean protagonistas en los procesos de gestión educativa de la institución.

Distinción de la gestión educativa de otros tipos de gestión y la problemática que se manifiesta en la vida organizacional de la universidad.

Se entiende por *gestión educativa* todos los procesos y las acciones que se llevan a cabo en una organización educativa con el fin de disponer las condiciones necesarias para conseguir los propósitos de aprendizaje que se pretenden (Álvarez, de Urrea, & Valderrama, 2009). Por lo tanto, las actividades de gestión educativa en la universidad incluyen todas aquellas acciones académicas articuladas que buscan crear las condiciones necesarias para facilitar el aprendizaje en profesores y estudiantes de la comunidad universitaria. Estas actividades se llevan a cabo en consonancia con los valores institucionales y en espacios diversos como aulas, laboratorios, lugares de prácticas profesionales, eventos extracurriculares, y proyectos de investigación y vinculación académica, entre otros.

Los procesos de gestión educativa en una organización transcurren en un entramado complejo de interacciones entre personas que crean modos de proceder, ideas, recursos, herramientas y vínculos que, además de facilitar el trabajo, contribuyen a la construcción de historia y cultura institucional. Sin embargo, en la práctica, las actividades de gestión en la universidad suelen asociarse solo con tareas administrativas que organizan recursos para el desarrollo de prácticas educativas, enfocándose en procesos de planeación, control, seguimiento y evaluación de planes institucionales, concretados en los proyectos de los equipos académicos.

De este modo, la universidad y sus diversos equipos realizan continuamente actividades, tanto simples como complejas, para evaluar y mejorar sus procesos de gestión, reduciendo la distancia entre lo planeado y los resultados obtenidos. A través de indicadores medibles, se hacen visibles los elementos de gestión vinculados a los planos estructurales y operativos, como por ejemplo el número de proyectos completados, la definición y acuerdo de proyectos institucionales, la cantidad de programas educativos activos y datos estadísticos sobre la matrícula, entre otros.

Si bien estos y otros elementos son relevantes en los procesos de gestión, ciertos aspectos quedan relegados, invisibilizados o diluidos en las consideraciones institucionales, impactando la gestión en la forma en que las personas viven y experimentan sus roles en la gestión académica, así como en sus interacciones y dinámicas organizacionales. En otras palabras, se da visibilidad a los procesos organizacionales de gestión mientras se desestiman aquellos relacionados con el plano personal, el desarrollo profesional de los académicos y el plano cultural.

La suposición subyacente, tan extendida en las organizaciones, se desprende de una perspectiva arraigada que prioriza los procesos racionales y estructurales. Desde esta visión, se da por hecho que mejorar los procesos de gestión que estructuran el quehacer educativo de la universidad impactará directamente en la calidad de los procesos formativos y los aprendizajes, como si estos operaran de manera exacta conforme a lo planeado.

Sin embargo, este enfoque deja de lado otros factores que también impactan profundamente la gestión. El sentido atribuido a sus actividades, sus motivaciones y metas, sus interacciones colaborativas e incluso las tensiones propias del espacio de acción son aspectos que no pueden ignorarse. Estos elementos, enmarcados en la cultura organizacional de la universidad, apuntan a una perspectiva histórico-cultural de la gestión, en la que se integran procesos internos y externos, cognitivos y emocionales, y ámbitos personales, organizacionales y culturales en una visión interrelacionada y completa.

El estudio de las prácticas de la gestión educativa desde esta perspectiva que poco ha sido tomada en cuenta como se expone en el capítulo de revisión de literatura, representa un asunto significativo de investigación para la organización, para las personas que hacen gestión y para el campo de estudio de la gestión, por estas razones:

Primero, porque la universidad posee un amplio conocimiento acumulado sobre la gestión política y administrativa, abarcando normativas, protocolos, planeación, estrategias, evaluación, diseño de indicadores, administración de recursos y sistemas. Sin embargo, aspectos personales como expectativas, motivos, metas, emociones, ideas y tensiones vinculados a la gestión suelen quedar fuera de esta consideración. En otras palabras, se omiten las manifestaciones derivadas de las vivencias personales y el modo en que estas contribuyen a entretelar las prácticas culturales de la organización.

Segundo porque, algunas personas con roles de gestión en la universidad en la universidad muestran resistencia o rechazo hacia estas actividades, ya que las perciben en oposición a sus intereses académicos o las asocian con tareas administrativas que los alejan de sus objetivos académicos más valorados. Además, la subvaloración de estas actividades en procesos como la planeación, el seguimiento y la evaluación de proyectos tiende a reforzar esta desmotivación, limitando su consideración en la gestión académica y contribuyendo a que estos roles se perciban como una carga ajena a su labor principal.

Y tercero, porque la literatura sobre esta problemática se centra principalmente en aspectos organizacionales de la gestión, orientados a la mejora de la calidad y el desarrollo de competencias en los gestores académicos. Predominan dos enfoques: uno racional, que promueve habilidades de liderazgo y dirección, y otro estructural, enfocado en la eficiencia de procesos y recursos. No obstante, ambos suelen presentarse descontextualizados y desvinculados de las experiencias y vivencias de las personas, lo que limita una comprensión integral de la gestión académica. Esta discusión se ampliará en el capítulo de revisión de la literatura.

Por estas tres razones, al conocer y explicar las prácticas de gestión desde una perspectiva más integral e integradora, se abre la posibilidad para ofrecer pautas que contribuyan a un conocimiento más complejo de este fenómeno educativo y por lo tanto a prácticas de gestión más comprensivas y comprensivas. Este enfoque da la pauta para el uso de la noción de vivencia, inicialmente propuesta por Vigotsky en el ámbito del desarrollo infantil, en el terreno laboral y en la vida adulta. Reflexionar sobre esta aplicación brinda la posibilidad de trasladar elementos esenciales de la vivencia, como la integración de emoción, cognición y contexto, hacia los procesos de gestión en adultos, enriqueciendo la comprensión de sus actividades de gestión en el entorno organizacional.

No obstante, la teoría carece de una definición plenamente desarrollada y de una traducción operativa del concepto de Vigotsky hacia este ámbito, lo que presenta un desafío teórico. Justamente, en esta ausencia, esta investigación propone su contribución al explorar y adaptar la noción de vivencia para su interpretación en las actividades de gestión que se desarrollan dentro de la organización y en la vida del adulto.

Ahora bien, para acotar el ámbito de la gestión educativa a prácticas concretas de la universidad, la investigación se centra en las prácticas de gestión de los coordinadores de programa educativo de nivel licenciatura.

La gestión de un coordinador de programa educativo y su problemática

En la universidad se diferencian tres tipos de roles para los coordinadores, los coordinadores de Unidad Académica Básica (UAB), los coordinadores de Programa Educativo y los coordinadores Docentes. El Reglamento de la Gestión Académica (ITESO, 2020) de la universidad especifica sus funciones de la siguiente manera en el artículo primero:

El coordinador de UAB será un profesor de planta del departamento o centro [...]. Una UAB tiene los siguientes constitutivos: un equipo de profesores de planta y de asignatura integrado en torno de un objeto de conocimiento particular, diferente al de otras UAB y pertinente para la dependencia. Un proyecto de producción académica orientado al estudio y cultivo del objeto de conocimiento; la búsqueda e innovación de sus aplicaciones sociales y profesionales para atender problemas socialmente pertinentes. Y al desarrollo de procesos de formación, investigación, vinculación y gestión académica (p. 4).

Por lo tanto, dentro de las coordinaciones de UAB se encuentran las coordinaciones docentes para la gestión de la docencia.

En el caso de los coordinadores de programa educativo, según el artículo décimo del mismo reglamento, tienen la función y la facultad de “dar seguimiento y evaluar el proceso y los resultados educativos del programa, así como la calidad del servicio educativo departamental, en función de los objetivos del programa y sus requerimientos curriculares.” (p. 10). Desempeñan sus funciones desde distintos frentes, lo que supone actividades más complejas que las otras coordinaciones pues se generan interacciones con diversos actores fuera y dentro de la universidad. Dado que esta investigación se enfoca en este tipo de coordinación, a continuación, se describen brevemente estas actividades desde cada una de sus funciones.

El coordinador de programa es responsable de acompañar el proceso formativo de los estudiantes, atendiendo tanto asuntos académicos como personales, según sus solicitudes. Representa

la institución ante los estudiantes y, además de cuestiones del programa, orienta en temas vocacionales y profesionales, asesoría en apoyos económicos, adaptación a la vida universitaria, conflictos interpersonales y, en ocasiones, intervenciones en crisis emocionales que afectan el aprendizaje.

Para asegurar la calidad del programa, el coordinador lidera el rediseño curricular y mantiene una comunicación constante con los coordinadores de Unidades Académicas Básicas (UAB) y coordinadores docentes. Esto le permite recoger información valiosa de profesores y estudiantes, fundamental para actualizar los cursos y evaluar escenarios de práctica profesional. Estas decisiones impactan la oferta de materias, la elección de profesores y la relevancia de los entornos de aprendizaje.

Además, el coordinador realiza la planeación escolar en colaboración con la Dirección de Servicios Escolares, estimando la demanda de cursos y asegurando la disponibilidad de profesores en cada área.

También, el coordinador se encarga de la vinculación institucional, estableciendo lazos de colaboración con otras universidades, el campo laboral, y sectores públicos y privados, promoviendo la participación del programa en la comunidad.

Por último, el coordinador impulsa la difusión del programa colaborando con la Oficina de Admisión en actividades como charlas, talleres, visitas a preparatorias, ferias vocacionales y entrevistas con estudiantes aspirantes al programa.

Por lo descrito anteriormente, se puede ver cómo las gestiones de un coordinador de programa educativo se envuelven de una compleja red de interacciones y colaboraciones atribuibles a su función y necesarias para disponer de una estructura, de escenarios y situaciones propicias para el aprendizaje de los estudiantes.

Además de cumplir con las tareas asignadas, es común que un coordinador de programa educativo participe en proyectos que no están directamente relacionados con su programa o incluso fuera de su departamento. También puede ser convocado a comisiones o equipos de trabajo adicionales.

Durante su periodo de coordinación, mantiene su labor docente en su área disciplinar y, en algunos casos, realiza actividades de investigación.

En ciertos departamentos, es habitual que también asuma funciones de coordinación docente, lo que implica un acompañamiento tanto a estudiantes en su formación como a profesores en sus actividades de enseñanza e integración a la comunidad universitaria. Esta duplicidad de roles intensifica la complejidad de la gestión, ampliando sus responsabilidades y demandas.

En mi rol de asesor educativo en la universidad, he observado que los coordinadores de programa a menudo expresan sentirse desbordados por la gran cantidad de tareas que deben atender. No solo deben cumplir con sus responsabilidades específicas, sino también asumir tareas adicionales derivadas de su participación en otros equipos y comisiones. La falta de articulación entre dependencias suele generar malestar, lo que incrementa su cansancio y frustración y dificulta las condiciones para un trabajo colaborativo efectivo. Los desacuerdos en cuanto a las expectativas y la comprensión de los límites de su función también afectan su desempeño, motivación y relaciones con otros en el contexto de sus prácticas de gestión.

Dada esta situación, es fundamental problematizar el fenómeno de la gestión desde una perspectiva que integre la vivencia del coordinador. Esta mirada permite entender la gestión no solo como un conjunto de funciones administrativas, sino como un proceso influido por las experiencias, percepciones y emociones de quienes la ejercen. Abordar la gestión desde esta perspectiva humaniza el fenómeno, ofreciendo una visión más completa y adecuada para responder a las complejidades de la práctica diaria y que considere la cultura organizacional.

El estudio de la gestión desde la vivencia de los coordinadores de programa

Para abordar el estudio de la gestión educativa desde la perspectiva de la vivencia de los coordinadores de programa, es esencial reconocer cómo el trabajo cotidiano y las relaciones que

establecen con colegas y estudiantes impregnan de significado su labor. Estas interacciones, que trascienden las tareas administrativas, generan vínculos y proyectos que promueven la colaboración, el entusiasmo y el compromiso. Esta perspectiva permite comprender la gestión como una dinámica integral donde la experiencia y el sentido atribuido a las actividades aportan profundidad y coherencia a su labor.

Es conveniente enfatizar que las vivencias de los coordinadores inherentes a sus prácticas de gestión no pueden ser concebidas aisladamente de las prácticas culturales de la organización donde se llevan a cabo. Por lo tanto, una pregunta que se deriva de la exploración de las vivencias se refiere también a las prácticas culturales de la organización en relación con la gestión educativa y cómo estas forman parte de las vivencias de los coordinadores. Al ser una universidad con una diversidad de disciplinas, funciones académicas, experiencias y conocimientos de sus colaboradores, la diversidad en las prácticas de gestión también es evidente. Es frecuente observar en la universidad una diversidad de prácticas que, en muchos casos, generan conflictos y tensiones que atraviesan las interacciones académicas, dificultando la colaboración en proyectos. No obstante, tanto en la universidad como en la literatura, falta información sobre si esta diversidad realmente representa un obstáculo para alcanzar los propósitos educativos.

Esta investigación se centra en explicar el papel de la vivencia profesional de los coordinadores en sus actividades de gestión, examinando cómo estas experiencias no solo reflejan, sino que también configuran las prácticas organizacionales en la cultura universitaria. La investigación profundiza en el análisis de las vivencias en el contexto de la gestión educativa, situadas en la cultura de la organización, con el objetivo de aportar una comprensión más integral sobre los procesos de gestión en el ámbito profesional de los coordinadores de programas de licenciatura.

Ahora bien, para generar un marco de comprensión para el término de vivencia es necesario puntualizar lo siguiente: Vigotsky (1996) utiliza el término de *vivencia* para explicar el desarrollo psíquico

del niño en la crisis de los 7 años cuando comienza su escolarización y se integra a nuevos entornos sociales. Si bien no se tiene una definición acabada del término de vivencia utilizado por Vigotsky, él lo utilizó para explicar cómo se forman nuevas relaciones del niño consigo mismo a partir del nuevo sentido que otorga a sus vivencias por las nuevas relaciones que se establecen en función de las experiencias de su nuevo entorno. Vigotsky relaciona las vivencias con la aparición de la lógica de los sentimientos, es decir, sucede una generalización de las vivencias por la repetición de experiencias, donde se unen afectos y cognición para otorgar un nuevo sentido a tales experiencias. Sin dar una definición, Veresov (2017) ha interpretado el término como “cómo está siendo mi experiencia de algo y qué es lo que estoy experimentando” (p. 48), un término que permite estudiar el proceso de desarrollo considerando la mutua relación entre medio cultural y desarrollo. El desarrollo del concepto de *vivencia* desde la perspectiva histórico cultural será abordado más a detalle en el capítulo de marco teórico.

Para este estudio no se tomarán puntualmente las nociones de vivencia de Vigotsky (1996) ni la de Veresov (2017) referidas al proceso de desarrollo del niño. La justificación que da la pauta para utilizar el término de vivencia en este estudio es que su complejidad resulta favorable para referirla a las prácticas de gestión en una comprensión unitaria entre los procesos internos y externos, cognitivos y emocionales situados en una actividad concreta en una cultura organizacional.

Para esta investigación se propone un marco general de la noción de vivencia que oriente empíricamente su estudio en el ámbito de la gestión de los coordinadores de programa, con la intención de visibilizar lo que es relevante de las vivencias y las maneras en como configuran las actividades de la gestión tejidas además en la cultura organizacional.

Preguntas

Las preguntas de investigación que guiarán el proyecto son:

¿Cuál es el papel que tienen las vivencias profesionales de los coordinadores de programa educativo en sus actividades de gestión del programa situadas en la cultura organizacional de la universidad?

Esta pregunta principal o general requiere de abordarse a través de diversos aspectos que configuran las siguientes preguntas derivadas de la pregunta general:

- ¿Cuáles son las prácticas organizacionales que los coordinadores de programa educativo identifican en sus actividades de gestión?
- ¿Cuál es el sentido que los coordinadores de programa educativo dan a sus actividades de gestión?
- ¿Cuáles son los aprendizajes que los coordinadores de programa educativo refieren en sus vivencias de sus actividades de gestión?
- ¿Cuáles son los patrones comunes que los coordinadores de programa refieren en sus vivencias profesionales con respecto a sus actividades de gestión?

Se presenta a continuación un esquema que expone las relaciones entre los principales temas del planteamiento de problema y las conexiones entre las preguntas (ver Figura 1). Las vivencias profesionales en la gestión se colocan como el tema central de estudio y en relación recíproca con la cultura organizacional y las actividades de gestión.

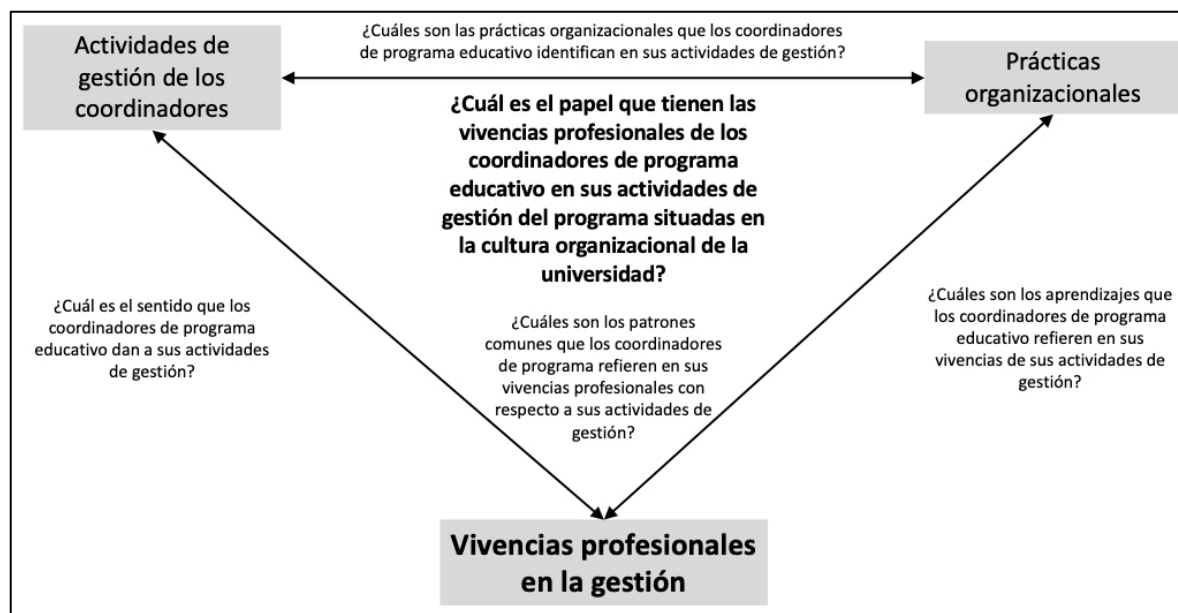


Figura 1. Esquema de relaciones entre preguntas de investigación y temas centrales del planteamiento del problema.

Objetivo

El objetivo que se persigue con esta investigación es contribuir al estudio y conocimiento de la gestión educativa a partir del reconocimiento de las vivencias profesionales de quien hace la gestión, en este caso, de los coordinadores de programa educativo de licenciatura de la universidad.

Con esta investigación se contribuye a seguir dando pasos con respecto:

- al estudio y la generación de conocimiento en el campo de la gestión educativa que desde la perspectiva histórico cultural propuesta incorpora las vivencias de las personas en una misma unidad entre lo cultural y lo personal, lo cognitivo y lo emocional.
- A la incorporación de las vivencias de los coordinadores de programa educativo para la comprensión de la realidad cotidiana de las prácticas organizacionales relacionadas con el campo de la gestión, para visibilizar aspectos que generalmente quedan fuera de consideración, lo que limita tener una visión más integradora y compleja de sus problemáticas.
- Al ofrecimiento de pautas que permitan alentar un cambio de perspectiva en la universidad con respecto a las concepciones, procesos y procedimientos de gestión educativa y sus procesos de

formación en este ámbito, que incorporen el conocimiento de su cultura organizacional viva y cambiante y de las vivencias de los académicos que hacen gestión que se tejen y se sitúan en ella.

- Contribuir al desarrollo de metodologías para el estudio de las vivencias en los fenómenos de gestión educativa, aplicando la noción de vivencia planteada por Vigotsky al campo laboral y la vida del adulto. Este enfoque permite una comprensión más integradora que considere, en una misma unidad, la emoción, la cognición y la actividad situadas en una cultura organizacional particular.

Revisión de literatura

En este capítulo se presenta una revisión de literatura con respecto a los temas centrales de esta investigación con la finalidad de tener un panorama del campo de la gestión educativa, de los principios de la perspectiva histórico cultural que orientan esta investigación y de la teoría de la actividad que da la pauta para aproximarse al estudio de las vivencias de los académicos que realizan actividades de gestión.

En primer lugar, se presenta una revisión del campo de estudio e intervención de la gestión educativa y el papel que juega en las organizaciones educativas. Enseguida se exponen los principios de la perspectiva histórico cultural que dan la pauta para estudiar las vivencias implicadas en las prácticas de gestión educativa. Y, por último, se presentan los puntos relevantes de la teoría de la actividad que brindan una orientación para acercarse al estudio de las prácticas de gestión desde las vivencias de quien hace la gestión.

La gestión educativa como campo de estudio

El campo de estudio de la gestión educativa es relativamente nuevo, tiene su origen en Estados Unidos en los años sesenta y en Latinoamérica en los ochenta (Álvarez, de Urrea, & Valderrama, 2009). Antes de considerarse como fenómeno educativo (Furlan, 2009), con este término se hacía referencia más bien a las actividades de administración y dirección de un centro escolar (Sañudo, 2001; Ponce de León, 2010).

La gestión educativa entendida como fenómeno educativo está constituida por todas aquellas prácticas encaminadas a disponer los procesos de aprendizaje en una organización, prácticas que se originan en un contexto externo dado por la organización y su entorno social, y en un contexto interno dado por las características personales de los miembros que conforman a la organización (Casassus, 2002). Y cuando en este estudio se le refiere a la gestión educativa como campo de estudio, se entiende

la teorización de sus prácticas desde la comprensión de la complejidad de los procesos culturales implicados en las vivencias que la conforman referidas a unos propósitos educativos (Furlan, 2009; Casassus, 2002).

Como término en la literatura se le encuentra también como organización escolar, dirección escolar, gestión directiva, administración y liderazgo educativos (Antúnez & Gairín, 2002; Fuentes & Cruz, 2010; Gairín, 2004; Manzanares, 2010), tomándolos incluso como sinónimos, por lo que es común que la noción de gestión se asocie frecuentemente a la administración. Esta falta de diferenciación no es menor pues en las prácticas educativas suele suceder lo mismo, al asociar las prácticas de gestión a las prácticas de administración. Algunos autores como Furlan (2009) y Sañudo (2001) han hecho hincapié en las diferencias entre administración, dirección y gestión, lo que ha contribuido a que el campo de estudio de la gestión educativa abra su propio marco de teorización, metodología y práctica. Sin embargo, además de que el término ha sido importado del ámbito administrativo, las prácticas de gestión en uno y otro ámbito comparten características similares: ambas se refieren al ejercicio de liderazgo; ambas implican para quien la lleva a cabo una comprensión general y global de su entorno de trabajo; ambas se refieren a las acciones que disponen determinadas condiciones para que suceda el aprendizaje; y por lo tanto, ambas requieren de planteamientos estratégicos y maneras particulares de organización con equipos de trabajo, que se concretan en la realización de diversos y múltiples proyectos académicos. Al entenderse así la gestión, su propósito implica “planificar, organizar, dirigir y controlar los eventos asociados al proyecto, dentro de un escenario de tiempo, costo y calidad predeterminados” (Terrazas, 2009, p. 168).

La herencia de entender por gestión algo referido a lo administrativo, incluso en el ámbito educativo, responde a razones históricas. El término de dirección, *management* en inglés, ha sido un término que se extendió con los principios de la administración científica aplicados a los nuevos sistemas de producción en Estados Unidos a fines del siglo XIX, principios del siglo XX (Caló & Carro, 2013). Este

modelo fue referencia para extender un sistema enfocado a elevar la capacidad de trabajo con el propósito de lograr mayor eficacia y eficiencia en la producción industrial.

A finales de los años 80 en Estados Unidos, cuando este término fue adoptado en el ámbito educativo, se refería exclusivamente a las acciones administrativas que contribuían a la eficacia de las estrategias educativas, orientándose por la definición de objetivos concretos, de contenidos de aprendizaje preestablecidos, generalizados y homogéneos, y de instrumentos cuantitativos para su medición. La educación adoptó de este modelo que tendía a la eficacia conceptos que fueron traducidos en maneras de proceder y organizarse como la división del trabajo por operaciones, los procedimientos de capacitación y diagnóstico para la mejora y la responsabilidad directiva cuya función se orientaba a la planeación institucional (Aguerrondo, Frigerio, Poggi, & Tiramonti, 1992).

En América Latina no fue diferente, posteriormente con las políticas sobre la calidad educativa y en el marco de las reformas educativas, el término adquirió mayor importancia integrando en su concepción, además del enfoque dicho, todas aquellas funciones y acciones que coadyuvaban para el logro de la calidad educativa. En México, además, la sucesión del liderazgo educativo se regía por criterios políticos y jerárquicos donde los tomadores de decisiones, entonces directivos, no necesariamente actuaban consistentemente con las intenciones por lograr un cambio y mejora educativa (Miras Teruel y Longás Mayayo, 2020); incluso, sus acciones eran contrapuestas en muchas ocasiones. Estudios en ese tiempo como los de Díaz Barriga (1994); Latapí y Martínez, (1998); Schmelkes, (1994); entre otros, daban cuenta de esta crisis del modelo educativo mexicano. Fue entonces urgente que la profesionalización de las funciones directivas se sintonizara con las grandes aspiraciones de las políticas educativas para elevar la calidad en la educación. Cobró relevancia el aprendizaje de los estudiantes de los centros educativos y por lo tanto la mejora del desempeño estudiantil se convirtió en un asunto primordial de la gestión educativa. Se puso de manifiesto como un asunto central de la gestión la distancia enorme que había entre los aprendizajes esperados en los estudiantes y las acciones

que se llevaban a cabo en los planteles educativos para lograrlo. Se mostró también que los bajos desempeños de los estudiantes no eran resultado solamente de una problemática localizada en las metodologías de los profesores, sino también en las estructuras que las institucionales educativas disponían para hacer funcionar todo el aparato educativo.

Ante la problemática señalada, la gestión educativa se volvió un campo de estudio e intervención que incorporó elementos de otras disciplinas como la psicología del aprendizaje, la sociología y la antropología para el estudio del contexto y la incorporación de metodologías de investigación cualitativa; los estudios sobre el currículum y las estrategias de enseñanza-aprendizaje; y estudios aplicados sobre el liderazgo y las organizaciones; estudios sobre política y jurisprudencia educativa, entre otros. Surgió una asociación entre la gestión educativa como campo de estudio y la mejora educativa como campo de intervención, ya no solo para la búsqueda de mayor eficacia en sus resultados, sino que estos resultados educativos se tradujeran en impactos en el bienestar de la comunidad como la vivencia de valores, la ecología, la resolución de problemas sociales y comunitarios, etcétera. Así se asoció el binomio gestión y mejora. Un ejemplo de esto se tiene en definiciones dadas a la gestión que explican que “la gestión educativa es una indagación crítica orientada a documentar las resoluciones y decisiones para mejorar las acciones educativas” (Oplatka, 2007, p. 207).

A la institución educativa, representada en todos sus niveles, se le atribuyó la misión de formar personas que tengan la capacidad de responder a la generación constante y cambiante de conocimientos, de hacerle frente a la competitividad internacional y de incidir directamente en la solución o mejora de las problemáticas sociales. Es en este sentido que se dirigieron los esfuerzos de la educación y se definieron las nuevas demandas para una educación de calidad, donde la gestión educativa resultó una pieza clave para el logro de los objetivos planteados (Botero, 2009).

Las universidades, como parte del sistema educativo, han asumido el papel de formar profesionales capaces de transformar su realidad y para ello han construido un complejo aparato para

gestionar y producir conocimiento que impacte en la sociedad, valiéndose de determinados instrumentos para ello, como lo son el desarrollo de programas educativos para la formación profesional, las generación de políticas y proyectos de colaboración de universidad-sociedad-empresa, el sostenimiento de líneas de investigación y producción de conocimiento, entre otros. El manejo de tales instrumentos, procesos o mecanismos es una responsabilidad que ha recaído directamente en quien hace gestión educativa. Quienes hacen gestión educativa han tenido la tarea de mediar estratégicamente entre las necesidades del contexto, las necesidades y desafíos de la institución y los logros de los aprendizajes esperados de sus estudiantes y de su impacto en la sociedad.

Debido a las expectativas sociales que las instituciones educativas asumen y las responsabilidades que esto conlleva, el concepto de gestión educativa queda limitado si solo se entiende en términos de administración de recursos para hacer más eficientes los procesos de la organización. Es necesario ampliar la visión más allá de las cuestiones que atienden solo las estructuras organizativas o que valoran los resultados educativos alcanzados.

Por tal razón, para que las organizaciones educativas estén en mayor disposición para hacer frente a estas expectativas y responsabilidades, se debe migrar de un paradigma de gestión educativa que ha sido heredado por los enfoques positivistas de la ciencia, las corrientes administrativas y las visiones pragmáticas *eficientistas*. Es decir, es necesario transitar de un paradigma de gestión educativa que prioriza los procesos administrativos y la formación de habilidades de quienes la llevan a cabo en vistas a mejorar la eficiencia, a un paradigma que considere además las interacciones que se dan entre ellos, los significados que le atribuyen, sus experiencias que le dan forma, sus expectativas, sus motivaciones y deseos individuales y colectivos-culturales que orientan sus actividades, así como las emociones que se tejen en el entramado de sus interacciones. Una manera de transitar de un paradigma a otro es precisamente problematizando y comprendiendo la gestión educativa desde perspectivas distintas a las tradicionales y heredadas.

Entonces no se trata exclusivamente de una cuestión pragmática, sino que es una cuestión teórica y pragmática a la vez (Casassus, 2002). Se trata de ampliar la visión de la gestión educativa como campo de estudio y fenómeno educativo que incorpore en su estudio e intervención la comprensión de las vivencias que la conforman y que ocurren en ella.

Miras y Longás (2020) hacen un llamado para transitar a modelos de gestión menos burocráticos que no desestimen los elementos morales y éticos que operan en la cultura organizacional tejida por las prácticas de gestión de cada persona, haciendo hincapié en la diferenciación entre la gestión educativa de otros modelos de gestión, pues ésta “pone el foco en la mejora de las personas, de modo que dándoles protagonismo buscan simultáneamente su máximo aprendizaje” (p. 298). Miras y Longás (2020) al proponer un modelo de liderazgo ético para la gestión de las organizaciones educativas, contempla como aspecto central de su propuesta la consideración del otro en su actuar en una intención permanente por conocerlo, comprenderlo y empatizar con él. Desde esta perspectiva se trata de un modelo de gestión que genera las motivaciones de su actuar también en función de detectar las motivaciones de los demás en una dialéctica permanente entre los motivos propios y los del otro.

Morales y Solovieva (2021) afirman al respecto que la actividad de las personas, en este caso las actividades de gestión, “no se dan de una forma independiente, sino en interacción [con el otro]” (p. 193). Desde estas visiones convendría entonces identificar quiénes son los que aparecen presentes de manera significativa en las vivencias de los coordinadores, interacciones que resignifican el sentido que los académicos otorgan a sus prácticas de gestión, pero que también, en un sentido dialéctico, estas interacciones se motivan por un ejercicio de empatía permanente, de consideración del otro y de su mundo (Miras Teruel & Longás Mayayo, 2020).

Al enmarcar las prácticas de gestión educativa desde la perspectiva histórico cultural, debido a su principio integrador de los procesos cognitivos, emocionales, afectivos, sociales y culturales, se abre la oportunidad de poner el foco también en los fenómenos y procesos que comúnmente quedan

desestimados en las organizaciones educativas, explicación que se expone en el siguiente apartado. Una comprensión más integradora de la gestión educativa ofrece la oportunidad de un abordaje empírico y teórico de este fenómeno que contribuya a resolver los problemas y tensiones que se le atribuyen en la consecución de los propósitos educativos.

La gestión educativa desde la consideración de las vivencias profesionales en el marco de la perspectiva histórico cultural

El inicio de esta investigación respondió al interés de poner el foco en las emociones que se manifiestan en las prácticas de gestión educativa ante la problemática que se ha descrito con anterioridad al advertir que comúnmente se escapan de los procesos de gestión consideraciones más comprensivas del fenómeno con las implicaciones que ya se han mencionado.

Sin embargo, al explorar la literatura al respecto pronto se cayó en cuenta que no sería un abordaje apropiado estudiar emociones aisladas del contexto, pues desde la perspectiva naturalista de comprender y explicar las emociones supondría entenderlas contenidas en conceptos universales, y por ello definir las en un repertorio de emociones básicas, delimitadas y generales. Estudiar las emociones desde esta visión implicaría poner el foco en las definiciones que limitan la emoción y la diferencian una de otra. En este caso importaría la identificación de la emoción en sí misma y se dejarían de lado precisamente las visiones más comprensivas de los fenómenos, el significado que hay detrás de estas y el contexto en las que se dan. Se identificó que abordar este estudio desde la perspectiva histórico cultural favorecería conciliar la visión dicotómica que las ciencias de la conducta han puesto por un lado a la cognición y por otro lado a la emoción, dualismo que se inicia en el planteamiento cartesiano mente-cuerpo (Palacios, 2018).

Tomar una perspectiva naturalista como principio para esta investigación implicaría considerar las emociones y la gestión como dos variables de un mismo fenómeno en la cual se determinan de

manera lineal la una a la otra, argumentos que si bien pudieran describir una posible relación entre una y otra no satisfacen la explicación de la complejidad del fenómeno de la gestión educativa al describir solo qué emociones se relacionan con qué asuntos de la gestión. Obligaría a ver las emociones en un extremo del fenómeno como consecuencia unívoca de éste, y a la gestión educativa en el otro, como causa directa. De esta manera sería una perspectiva del todo parcial, pues las emociones son unidades indivisibles del mismo fenómeno e involucradas en los procesos culturales no solo en los biológicos, es decir, que se dan tanto en un plano social como individual (Fleer, González Rey, & Veresov, 2017).

La perspectiva histórico cultural representó una alternativa para superar las limitaciones de las visiones dualistas de las emociones, al proponer una aproximación que considere su contexto y en unidad con los procesos cognitivos. Esto lleva a apelar a la experiencia personal situada en una cultura particular para explorar las vivencias en relación con las actividades de gestión educativa.

Por lo tanto, la perspectiva de la psicología histórico cultural es el marco que orienta este estudio de las vivencias en las actividades de gestión educativa de los coordinadores de programa educativo de la universidad. Para el propósito que se persigue resulta elemental la centralidad que tienen los procesos históricos y culturales en la explicación del desarrollo psicológico de las personas y la consideración de la inseparabilidad de los procesos psicológicos por factores o funciones al margen de la cultura, ya que ambos se constituyen mutuamente (Vigotsky, 1934/1993).

Algunos de los aportes revisados para esta investigación con respecto a estudios de las vivencias, como los de Erausquin, Sulle, y Garcia Labandal (2016) Esteban Guitart (2008), González Rey (2013), Quiñones y Fleer (2011) y Veresov (2017), quienes también trabajan con una interpretación del concepto planteado por Vigotsky, ofrecen en sus investigaciones un camino teórico-metodológico para un abordaje integrador de las emociones. Explican la influencia que el medio hace sobre la persona a partir de sus vivencias donde una experiencia externa se *refracta* en la estructura psicológica otorgándole su propio sentido. Se destaca en estas interpretaciones cómo el significado personal que se le atribuye a

una misma situación hace que la vivencia que una persona tiene de esta sea distinta a la de otra persona. Coinciden en sus definiciones que esta vivencia integra de manera inseparable emoción, cognición y afecto otorgando sentido a la realidad (Erausquin, Sulle, y Garcia Labandal, 2016).

Estos autores entienden el concepto de vivencia como algo aún inacabado, lo que lleva a recomendar la necesidad de una exploración empírica que permita comprender mejor las vivencias y diseñar métodos adecuados para su estudio. A partir de sus planteamientos, esta investigación se orienta hacia la exploración de las vivencias profesionales de los coordinadores de programa en sus actividades de gestión, construidas y compartidas dentro de la cultura organizacional a la que pertenecen.

De esta forma, la investigación retoma estas perspectivas para profundizar en la comprensión del papel que desempeñan las vivencias en las actividades cotidianas de los coordinadores. El marco teórico que se desarrolla a continuación aborda las concepciones clave de la perspectiva histórico-cultural, ofreciendo una explicación más amplia del fenómeno de la gestión educativa, al integrar las dimensiones cognitivas y emocionales. A partir de los aportes de Vigotsky (1996), quien introduce la noción de vivencia como un concepto clave, se amplía el análisis con las contribuciones de Leontiev, describiendo de manera sintética cómo la teoría de la actividad se convierte en un marco esencial para comprender esta investigación.

Marco teórico referencial

Se presenta a continuación el marco teórico referencial que orientó la exploración y estudio de las vivencias que los coordinadores de programa tienen con respecto a sus actividades de gestión situadas en la cultura organizacional. Como se ha mencionado en reiteradas ocasiones en este documento, la perspectiva histórico cultural y la teoría de la actividad son los dos grandes referentes que enmarcan este estudio.

La perspectiva histórico cultural

Las concepciones teóricas de la perspectiva histórico cultural contribuyen a la explicación del fenómeno de la gestión desde la consideración de la inseparabilidad de los procesos individuales y culturales. Esta perspectiva desarrollada en la Unión Soviética por Lev Vigotsky (1927- 1934) contribuyó a comprender la psique humana como sistema de funciones complejamente interconectadas entre sí, y que tienen su origen en la interacción de la persona con su medio cultural, más allá de verlas como conjunto de elementos aislados e innatos. Es a través de esta interacción que la persona genera nuevas producciones de sentido a través de su participación en las actividades culturales (Vigotsky, 1996).

Por su parte, Cole (2003) se referirá al medio cultural en el que interactúa la persona como el contexto, y lo ha interpretado, no como aquello que está en torno a la persona rodeándolo, sino como “una relación cualitativa entre un mínimo de dos entidades analíticas, que son dos momentos en un único proceso [...] como parte de un único proceso bio-socio-cultural de desarrollo” (p. 129). Entender esto en el ámbito de las prácticas de gestión implica poner la mirada tanto en las circunstancias, dadas por el momento, el lugar, las condiciones particulares en las que se desenvuelve la gestión, como en las personas que moldean y son moldeadas por estas circunstancias, en las que actúan con sus ideas, emociones, deseos, tensiones, expectativas. Esto representa una perspectiva muy distinta de gestión a la

comúnmente aceptada que incorpora mayormente en su entendimiento asuntos relacionados con la planificación, la organización y control de procesos, en este caso, académicos.

El entendimiento de la gestión en la universidad suele equipararse comúnmente a todo aquello que se refiere a lo administrativo, incluso en no pocas ocasiones desprovisto de lo educativo, lo cual supone que la persona asuma pasivamente los procedimientos, mecanismos, estilos y tareas correspondientes, que incluso se alejan de los propósitos académicos.

Sin embargo, desde la perspectiva histórico cultural, la persona no asume pasivamente la influencia de los elementos externos de su medio, sino que les otorga un nuevo sentido al asociarse con otras experiencias, cuando las personas participan activamente en la asimilación de los elementos externos de su cultura interpretándolos, valorándolos, dialogándolos con otros. De aquí el carácter histórico y cultural del desarrollo humano de esta perspectiva que explica cómo lo externo se convierte en interno, y viceversa, en una visión irreductible entre lo social y lo individual (González Rey, 2013).

Vista la gestión desde esta perspectiva no puede esperarse que sea un cúmulo de procesos y procedimientos que, por estar delineados predeterminadamente por la institución, se operen a cabalidad. Parece obvio al decirlo de esta manera, pareciera que en esta declaración no hay nada de novedoso, sin embargo, en la práctica esto no sucede así, pues es en los tramos de gestión de las prácticas académicas donde se separa intencionalmente lo individual de lo social si se responde a esta expectativa, como si la historia y circunstancias de las personas pudieran suspenderse ante las tareas cotidianas y las expectativas institucionales.

Los principios de esta perspectiva contribuyen también a superar las visiones que han asociado a las actividades académicas, entre ellas las actividades de gestión, con labores meramente intelectuales, relegando los procesos afectivos y culturales de la organización vinculados a ellos.

La novedad está entonces en sugerir una mirada más comprensiva y compleja que otorga la consideración inseparable de los procesos individuales y culturales de la gestión. Y es más comprensiva y

compleja porque se trata de ver lo que sucede en la gestión desde las vivencias de quien hace la gestión, que la moldean y a su vez son moldeadas por la cultura organizacional.

Al respecto Cole (2003) menciona que:

El proceso dual de moldear y ser moldeado a través de la cultura supone que los seres humanos habitan mundos 'intencionales' (constituidos) dentro de los cuales las dicotomías tradicionales de sujeto y objeto, persona y ambiente, etc., [sic] no se pueden separar analíticamente y ordenar temporalmente en variables independientes y dependientes (p. 102).

En esta ida y vuelta de la persona a la cultura y de la cultura a la persona, no se trata de un determinismo del ambiente sobre la persona. Vigotsky ofrece una visión alternativa a este enfoque lineal y determinista de lo contextual a lo cognitivo, y de lo cognitivo a lo comportamental (González Rey, 2013). Los aportes de la psicología cultural contribuyen a un entendimiento distinto del desarrollo de la persona y de la manera como aprende.

En síntesis, al respecto Cole (2003) puntualiza los siguientes elementos base de esta perspectiva y que resultan esenciales para este estudio:

- Subraya la acción mediada en un contexto.
- Insiste en la importancia del "método genético" entendiendo ampliamente para incluir los niveles histórico, ontogenético y micro genético de análisis.
- Trata de fundamentar su análisis en acontecimientos de la vida diaria.
- Supone que la mente surge en la actividad mediada conjunta de las personas. La mente es, pues, en un sentido importante, "co-construida" y distribuida.
- Supone que los individuos son agentes activos en su propio desarrollo, pero no actúan en entornos enteramente de su propia elección.
- Reconoce una ciencia que hace hincapié en la naturaleza emergente de la mente en actividad y que reconoce un papel para la interpretación en su marco explicativo (p. 103).

Con lo expuesto brevemente hasta aquí, se quiere dar a entender que la perspectiva histórico cultural es el marco desde donde se sitúa el problema. Sin embargo, se sostiene la intención de llevar a cabo un acercamiento pendular, donde una primera revisión teórica conceptual ha permitido situar el problema desde una perspectiva histórico cultural, para pasar a una exploración empírica del problema y con ambos abordajes volver a acudir a las teorías que en consistencia con la perspectiva histórico cultural, puedan ayudar a explicar y teorizar el fenómeno de la gestión.

La noción de vivencia desde la perspectiva histórico cultural

Con respecto a la noción de vivencia, Vigotsky (1996) la plantea en referencia al desarrollo psíquico del niño particularmente en la crisis de los siete años, la explica en función del proceso de complejas relaciones intra e intersíquicas que se dan cuando el niño entra en contacto con nuevas experiencias que incorpora otorgándoles nuevos significados y surgen nuevas comprensiones de sus propias vivencias.

Las vivencias adquieren sentido. Debido a ello se forman relaciones nuevas del niño consigo mismo, antes imposibles por la no generalización de las vivencias. [...] así también surgen conexiones totalmente nuevas entre las vivencias cuando estas adquieren un sentido determinado. Por consiguiente, hacia los siete años las vivencias infantiles se reestructuran (p. 3).

La vivencia así entendida no justifica su uso en la explicación del fenómeno de las prácticas de la gestión educativa, sin embargo, anima a usar y transformar el término en función del significado que se construya en torno al fenómeno, en el entendimiento de que es un proceso que integra en unidad los procesos intra e intersíquicos referidos a la gestión, implicando emociones, significados, interacciones y experiencias en actividades situadas en un contexto cultural particular.

González Rey (2013) menciona cómo Vigotsky planteó en el transcurso del desarrollo de su teoría, nuevas categorías para comprender el fenómeno de desarrollo de las personas y cómo en una primera etapa, su propuesta teórica se enfocó en ofrecer una nueva perspectiva del carácter cognitivo de las funciones psíquicas superiores. A esta primera etapa productiva de Vigotsky se le ha conocido como la etapa instrumental, pues hace referencia al uso de las funciones psíquicas como herramientas mediadoras para organizar los significados que siempre tienen un carácter cultural, lo que le aporta al fenómeno de la cognición un carácter meramente cultural.

En una segunda etapa propuso el carácter generador de las emociones desde una visión integradora entre la cognición y lo afectivo. Con esto ofreció la posibilidad para pensar la psique humana desde y con nuevos términos no considerados en las perspectivas dualistas y con ello, definió dos categorías o unidades de análisis, la de sentido y la de vivencia, como se ha traducido del ruso *Perezhivanie* (Fleer, Gonzalez Rey, & Veresov, 2017).

Perezhivanie es un término original en ruso que, aunque no tiene traducción exacta en español, se ha interpretado como vivencia (González Rey, 2013) , mientras que en inglés se ha entendido como *experiencia emocional* (Valsiner & Van der Veer, 1994). Sin embargo, se puede establecer una diferencia entre vivencia y experiencia, donde la vivencia se entiende como la experiencia vivida atribuida de sentido; la vivencia entonces no se interioriza en un movimiento de la experiencia externa a la interna, sino que se produce mediante la reflexión de esta.

Vigotsky (1996) explica cómo “en la vivencia se refleja, por una parte, el medio en su relación conmigo y el modo que lo vivo y, por otra, se ponen de manifiesto las peculiaridades del desarrollo de mi propio yo” (p. 383).

Aunque Vigotsky desarrolla esta idea con referencia al desarrollo infantil, puede trasladarse al estudio de los adultos, en quienes la vivencia sigue siendo un proceso complejo de relaciones intra e intersíquicas para otorgar un sentido particular a lo que viven. Esto en el ámbito de la gestión, los

coordinadores no solo enfrentan las demandas objetivas correspondientes a sus funciones diarias, sino que también interpretan y dan sentido a sus actividades de gestión, atribuyéndoles un significado a través de su historia personal, sus emociones y sus motivos. Este proceso de atribución de sentido influye directamente en la manera en que perciben y desarrollan su rol, enfrentan las tensiones propias de la gestión y toman decisiones con respecto a las situaciones que se presentan en su contexto particular.

González Rey (2013) retoma la noción de vivencia planteada por Vigotsky y la interpreta como una refracción de la influencia del entorno a través de la estructura psicológica del niño. Es decir, considera la vivencia como un sistema de operaciones sociales que, al ser procesado por la atribución de sentido, se transforma en una operación psicológica. Al generalizar este concepto bajo la comprensión de la unidad entre psique y cultura, González Rey también explica que lo vivido está intrínsecamente ligado a los procesos individuales, los cuales se organizan durante la experiencia misma. En este marco, emoción e intelecto no se suceden uno al otro, sino que ocurren simultáneamente, dotando de sentido a la experiencia vivida.

Esta interpretación del término ofrece la oportunidad de aplicar esta noción a la comprensión de los fenómenos de la gestión desde la consideración de las vivencias de las personas que se sitúan en la cultura que construyen y habitan, consideraciones que comúnmente quedan desestimados tanto por quien hace gestión como por las organizaciones. Esta oportunidad se encuentra en la formulación que hace Vigotsky (1996) con referencia al desarrollo del niño:

Sería correcto decir que el medio determina el desarrollo del niño a través de la vivencia de dicho medio. Así pues, lo más esencial es renunciar a los índices absolutos del medio. El niño es una parte de la situación social, su relación con el entorno y la relación de éste con él se realizan a través de la vivencia y la actividad del propio niño; las fuerzas del medio adquieren significado orientador gracias a las vivencias del niño. Esta circunstancia impone a los investigadores un

profundo análisis interno de las vivencias del niño, es decir, el estudio del medio que se traslada en significativa medida al interior del propio niño y no se reduce al estudio de las condiciones externas de su vida (p. 6).

Lo dicho aquí por Vigotsky en términos del desarrollo del niño, da la pauta para llevar esta formulación a la explicación del fenómeno de la gestión como un fenómeno cultural incorporando las vivencias de quien hace gestión y la comprensión de cómo estas contribuyen también a la conformación de las prácticas culturales de gestión en la organización. En otras palabras, las vivencias, también crean y recrean la cultura a partir de las interpretaciones personales, generando vivencias colectivas y espacios simbólicos de la cultura (Esteban-Guitart, 2008).

Trasladando esta noción de vivencia al fenómeno de la gestión, conlleva a considerarla como una actividad cultural que no solo está determinada por condiciones estructurales externas, sino por las vivencias de las personas en relación con estas condiciones. Así la gestión, al igual que el desarrollo infantil como lo plantea Vigotsky (1996), no puede explicarse únicamente desde factores objetivos o absolutos del medio, sino que requiere atender cómo quienes hacen gestión viven y atribuyen sentido a esas actividades cotidianas.

Un análisis profundo de las vivencias de quienes llevan a cabo la gestión lleva a conocer cómo interpretan su entorno en el que se moldean y consolidan las prácticas de gestión en una organización. Vigotsky (1996) ya nos advierte sobre este enfoque cuando menciona que

el viraje fundamental que debe hacerse en el estudio del medio social es a pesar de los índices absolutos a los relativos, estudiar, ante todo, lo que significa para él, cuál es su relación con las diversas facetas de dicho medio (p. 382).

En otras palabras, la investigación de la gestión no debería enfocarse exclusivamente en aspectos técnicos o estructurales del entorno organizacional como comúnmente se hace en la tradición

administrativista del campo, sino en cómo el gestor vive, interpreta y resignifica este medio en sus actividades.

La cultura organizacional en la que se desenvuelven las prácticas de gestión no se desarrolla de forma rígida o predefinida; está en constante construcción mediante el sentido que los gestores, en este caso los coordinadores, atribuyen a sus experiencias, lo que refleja la diversidad de realidades que los coordinadores experimentan en su trabajo diario.

Es en estos espacios donde las experiencias individuales se entrecruzan, se comparten y, a través de un proceso de atribución de sentido, contribuyen a la creación de una cultura organizacional que se nutre de las vivencias personales. Así, la gestión se convierte en un fenómeno cultural dinámico.

Tomando entonces la vivencia como aspecto central del estudio de la gestión revela cómo las fuerzas del medio organizacional adquieren sentido a través de éstas, y también muestra cómo estas vivencias, al ser recreadas y compartidas, terminan consolidando la cultura organizacional.

Por su parte, Leontiev (1981) también ofrece una explicación de las vivencias en relación con el desarrollo de la conciencia, y cómo estas vivencias se vinculan a su vez con la realidad de la propia vida de la persona. Esto abre igualmente la pauta para aproximarse al estudio de las vivencias en las actividades de gestión, pues esta explicación resulta sumamente relevante en la intención de identificar los procesos no visibilizados de la gestión y cambiar el foco que se pretendía colocar en esta investigación al estudiar aisladamente las emociones implicadas, como se ha explicado en apartados anteriores. De esta manera se comprenden las emociones en las vivencias y en unidad con las actividades de las personas y el sentido que atribuyen a ellas.

Este aporte de Leontiev lleva a considerar las vivencias en relación íntima con la actividad de la persona, lo cual resulta sumamente orientador y esencial para esta investigación, pues ubica el estudio también en un plano empírico. Esta precisión permitió enfocar la pregunta de investigación al referir que lo que interesa es identificar cuál es el papel que tienen las vivencias de los coordinadores en sus

actividades de gestión. Según los tres principios fundamentales de la actividad, permite comprender las actividades de gestión como un sistema conformado por componentes interrelacionados en las que se identifican motivos, objetivos, una base orientadora de la acción, medios de ejecución y productos de la actividad (Talizina, Quintanar Rojas y Solovieva, 2010). Esto da la pauta a identificar unidades de análisis de las vivencias y a mirar otros aspectos de la gestión como podrían ser cómo es que los coordinadores viven sus prácticas de gestión, qué los motiva, cómo las llevan a cabo, hacia qué propósitos las dirigen y qué obtienen con ellas. Aspectos que podrían ser tomados en cuenta para explorar empíricamente su relevancia en el estudio de la gestión desde la perspectiva de las vivencias.

La vivencia ofrece una forma de acercarse a conocer el fenómeno de la gestión desde el plano de la actividad de las personas al integrar en una misma comprensión ideas, emociones, motivos e intereses, tensiones generadas y prácticas organizacionales que se tejen en las actividades de gestión y se entretejen con ella. Permite por lo tanto superar la noción de escudriñar las vivencias y las emociones implicadas en los fenómenos desde una visión individualista y desprovistas de historicidad y significación del contexto, y de estudiar solamente la gestión desde los procesos meramente racionales en los que se instalan las prácticas organizativas.

Entonces, sirva lo hasta aquí expuesto para considerar que, al abrir preguntas para estudiar las vivencias, es preguntarse por los sentidos atribuidos a las experiencias que además no son estáticos, sino son sentidos dinámicos y fluidos (Esteban-Guitart, 2008).

Al pensar en preguntas de este tipo, se enfatiza la necesidad de desarrollar métodos que exploren teórica y empíricamente las vivencias como una nueva manera de aproximarse a los fenómenos y de hacer ciencia (González Rey y Mitjans Martínez, 2017). Considerar las vivencias plantea conocer la lógica de los sentimientos y de las ideas que le dan sentido a una experiencia, contribuyendo a comprender la experiencia en sí misma en un plano más complejo, transformándola en percepciones

nuevas de quien vive la experiencia, de los otros y del mundo (Fleer, Gonzalez Rey, & Veresov, 2017), incluso una vez que se narran.

Transfiriendo estas ideas a la investigación que aquí se reporta, el propósito que se persigue al estudiar las vivencias de los procesos de gestión educativa de los coordinadores de programa de la universidad se quiere comprender la experiencia en sí misma en un plano más complejo que implica las ideas que se construyen sobre la gestión en las relaciones con los otros y el sentido que atribuyen a sus actividades mediadas por los objetos y los símbolos que les son útiles o significativos; en otras palabras, adentrarse a conocer cuál es el papel que tienen las vivencias de los coordinadores en sus actividades de gestión.

La teoría de la actividad en el estudio de las prácticas de gestión

A continuación, se describe de manera sintética la revisión que se hizo con respecto a la teoría de la actividad desde los aportes de Leontiev y se puntualizan las ideas relevantes que sirvieron de referencia para la formulación del problema y su estudio. Partiremos del principio de cómo Leontiev (1981) explica la actividad como un proceso que media lo material y lo ideal, siendo que:

la actividad del sujeto que siempre inicialmente es externa y práctica luego también adquiere la forma de actividad interior, de actividad de la conciencia. Es el análisis de la actividad lo que constituye el punto decisivo y el método principal del conocimiento científico del reflejo psíquico, de la conciencia (p. 30).

Esta perspectiva teórica dio la pauta para precisar la metodología y el acercamiento empírico a las prácticas de gestión desde la perspectiva de las vivencias. Al respecto comentará Solovieva (2022) que:

la concepción psicológica, basada en la comprensión del hombre como sujeto del desarrollo histórico-cultural de su propia actividad, propuesta por Vigotsky y elaborada en la teoría de la

actividad, atrae cada vez más la atención de especialistas psicólogos y pedagogos [...] por la propia esencia de esta teoría, que tiene una salida metodológica y práctica muy productiva (p. 148).

Comencemos entonces por señalar que las actividades de gestión y las vivencias profesionales que los coordinadores de programa refieren de estas, se concretan en las actividades cotidianas que los coordinadores realizan situadas en un contexto particular. La teoría de la actividad de Aleksei Leontiev ofrece la posibilidad de explicar el fenómeno de la gestión desde las vivencias de las actividades de quien hace la gestión. Desde esta perspectiva se hace una clara diferenciación entre actividad, acciones y operaciones, diferencia que servirá para explicar por qué se habla de actividades de gestión de los coordinadores, siendo las acciones una unidad más compacta que las actividades y que las distingue de las operaciones por ser estas últimas acciones aprendidas que se han automatizado (Talizina, Quintanar Rojas, & Solovieva, 2010).

Explicar las actividades de gestión desde los aportes de esta teoría contribuirá a incorporar en su comprensión un elemento de novedad para el campo, al tener como referencia sus tres principios básicos, como los puntualizan Talizina, Quintanar Rojas y Solovieva (2010): “1) la relación inseparable entre la psique y la actividad; 2) la estructura sistémica de la actividad y la acción y 3) el origen histórico-cultural de la psique y de la actividad humana” (p. 7).

Desde la perspectiva de Leontiev (1981), la actividad concretada en acciones responde a un motivo y este a la satisfacción de una necesidad identificada, lo que pone de manifiesto la relación activa del sujeto con su realidad. Esta relación entre actividad y motivo se complejiza al incorporar la noción de vivencia, donde los motivos no siempre son explícitos, pero siguen guiando las acciones del sujeto. Al respecto Leontiev (1981) menciona que:

es indiferente que el sujeto tome o no conciencia de los motivos, que estos denoten su presencia en forma de vivencias del interés, el deseo o la pasión; su función, tomada desde el ángulo de la

conciencia, reside en que parecen valorar el significado vital que tienen para el sujeto las circunstancias objetivas y sus acciones en esas circunstancias, les confieren un sentido personal que no coincide directamente con su significado objetivo comprensible (p. 128).

Los motivos que impulsan la actividad y el sentido que el sujeto atribuye a sus acciones se entrelazan. Aunque el sujeto no siempre reconozca explícitamente los motivos que lo guían, estos se manifiestan a través de sus vivencias y se transforman en un sentido personal que va más allá del significado objetivo de sus acciones. En este proceso, se revela cómo las acciones responden no solo a una necesidad concreta, sino también a la interpretación subjetiva del sujeto sobre su realidad, integrando de manera compleja lo emocional y lo cognitivo.

Esto da pie a entender que los procesos cognitivos de las personas no pueden separarse de los procesos culturales en los que participan. Esto implica una relación inseparable entre la actividad humana y la mente. Al explicar Leontiev (1981) la relación activa del sujeto con la realidad como proceso de desarrollo de la conciencia, en la transición de actividad externa a actividad interna, menciona que esta adquiere una nueva cualidad: un sentido personal. Al respecto explica Leontiev (1981) que “mientras que la sensorialidad externa vincula en la conciencia del sujeto los significados con la realidad del mundo objetivo, el sentido personal los vincula con la realidad de su propia vida en este mundo, con sus motivos” (p. 130).

De esta manera, este proceso de desarrollo de la conciencia descrito por Leontiev, ofrece una pauta para plantear una manera de observar las vivencias en las actividades de gestión al explicar que las vivencias son el reflejo directo de las relaciones entre las emociones, las necesidades o motivos y la actividad motivada de las personas. Se comienza ya a figurar desde aquí hacia dónde dirigir las unidades de análisis en el estudio de las vivencias en las actividades de gestión, división meramente artificial y útil

a efectos de un trabajo de análisis, en el sobreentendido y asumiendo que la vivencia se da en la persona desde una compleja unidad.

En este sentido, las vivencias no son solo una respuesta superficial a las circunstancias externas, sino un reflejo profundo de las relaciones entre los motivos que impulsan a la persona, sus necesidades y las emociones que experimenta en el proceso de satisfacer esas necesidades a través de su actividad. La vivencia, entonces, implica la integración de estos elementos en una experiencia consciente, que no siempre es explícitamente reconocida por la persona. Integración que se refleja en las actividades, en este caso de gestión de los coordinadores.

En este estudio, al observar las vivencias de los coordinadores, es preciso identificar divisiones entre la emoción, el motivo y la actividad motivada para efectos del análisis. No obstante, estas divisiones no reflejan la realidad tal como es vivida, ya que la vivencia es una unidad compleja e integrada que se manifiesta de manera simultánea en la persona. Estas categorías analíticas tienen un carácter artificial, pero resultan útiles para ordenar el proceso de análisis. Lo esencial es entender que, aunque se separen para estudiarlas, las vivencias en la experiencia real de los coordinadores no se viven de manera fragmentada, sino como un todo coherente que les permite atribuir sentido a sus actividades de gestión y a las decisiones que toman en su día a día.

En la siguiente sección se desarrolla cómo el método utilizado es congruente con los aportes que hacen la perspectiva histórico cultural y la teoría de la actividad, y contribuye al entendimiento de las prácticas de la gestión educativa de los coordinadores de programa educativo de la universidad, al utilizar las concepciones y principios teóricos para explicar los hallazgos de la aproximación empírica al problema.

Método

En esta investigación se utilizó el método fenomenológico interpretativo, el cual permite explorar y profundizar en cómo los participantes otorgan sentido a su mundo personal y social, revelando el significado que atribuyen a experiencias que consideran fundamentales en sus vivencias y en la manera de comprender su realidad (Järvinen & Mik-Meyer, 2020). Este enfoque resulta particularmente adecuado para indagar los significados, sentimientos y sentidos que los coordinadores de programa atribuyen a sus actividades de gestión dentro del contexto universitario y en sus respectivos departamentos académicos. Como afirma Ricoeur (Bech, 2001), la fenomenología representa una “meditación que debe llevarse a cabo indefinidamente, porque las significaciones potenciales de las vivencias reflexivas desbordan la propia reflexión” (p. 209), sugiriendo que la narración de la vivencia nunca logra capturar la vivencia en sí misma. Sin embargo, la esencia de la realidad que se quiere conocer estará mediada por este ejercicio de contar la experiencia, pero que ya la persona le otorga significado al preguntarse acerca de ella, reflexionarla y narrarla.

Este método es especialmente adecuado para esta investigación, ya que el concepto de “vivencia” no ha sido desarrollado para aplicarse al ámbito adulto ni al ejercicio profesional académico, ni se encuentra formulado como un término operativo en la teoría. El método fenomenológico interpretativo permite aproximarse de forma inductiva, y no hipotético-deductiva, al análisis de estas experiencias, en el cual, aunque se parte de un marco conceptual que orienta la exploración del término, el mismo concepto de “vivencia” se presenta insuficiente y requiere ser investigado y definido empíricamente. Este enfoque busca dar forma a este concepto desde las experiencias de los coordinadores por medio de la interpretación de sus narraciones y reflexiones sobre la realidad de sus actividades, logrando así comprender y adaptar el concepto a su contexto profesional.

Se describe a continuación la estrategia metodológica que consistió en un diseño de dos fases consecutivas; la primera exploratoria y la segunda interpretativa, ambas siguiendo métodos cualitativos especialmente la Fenomenología Interpretativa.

La utilización secuencial de dos fases cualitativas permitió que los resultados preliminares de una fase precisaran el propósito, el procedimiento y las unidades de análisis de la siguiente fase, así como las estrategias e instrumentos para la recolección de la información.

Cada una de las fases fue diseñada con rigurosidad procedimental, y se determinó el propósito de cada una de ellas:

1. **Fase exploratoria cualitativa:** esta fase tuvo un doble propósito, explorar el fenómeno de las vivencias profesionales en la gestión de programa educativo y pilotear diversos aspectos para afinar todo el proyecto, desde el planteamiento del problema y con ello también las preguntas de investigación, así como aspectos metodológicos como el guion de entrevista y su aplicación, y con esto identificar las categorías de análisis que permitirían dar cuenta de las vivencias profesionales de los coordinadores.
2. **Fase de análisis cualitativo:** En esta segunda fase, se buscó responder a las preguntas de investigación sobre cómo las vivencias profesionales se entrelazan con las prácticas de gestión dentro de la cultura organizacional.

El esquema que se presenta enseguida (ver Figura 2) muestra de manera general el procedimiento considerado para el estudio de las vivencias de los coordinadores de programa en sus dos fases.

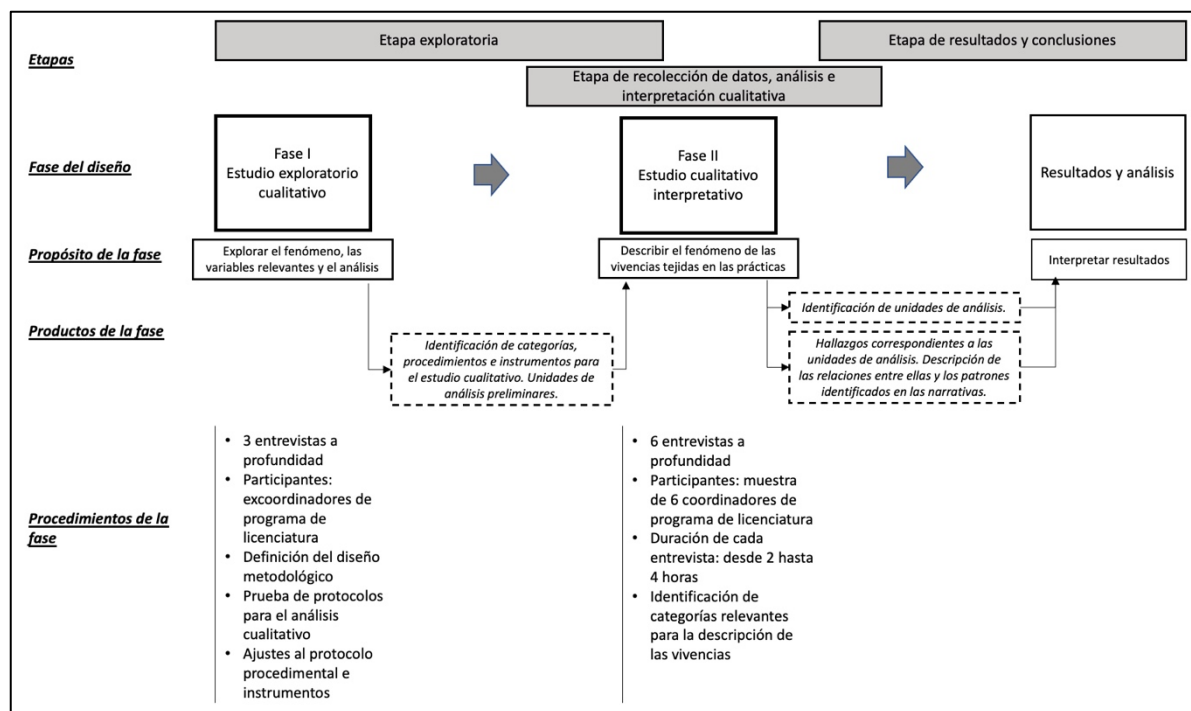


Figura 2. Diseño cualitativo secuencial de dos fases. Adaptado de Creswell (2018)

Primera fase: estudio exploratorio cualitativo

Esta fase representó el primer acercamiento al estudio de las vivencias profesionales que se generan en las personas con respecto a la gestión de programas educativos. De manera exploratoria se identificaron las construcciones e interpretaciones que los participantes hacían de sus experiencias como coordinadores de programa pudiéndose distinguir categorías y unidades de análisis que surgían de estas narrativas y aquellas consistentes con las categorías conceptuales.

El estudio exploratorio se llevó a cabo en respuesta a la recomendación hallada en la literatura (Esteban Guitart, 2008; González Rey, 2013; Quiñones y Fler, 2011; Veresov, 2017) sobre la necesidad de investigar metodologías que permitan abordar las vivencias en los fenómenos culturales. De esta manera, se alineó también con uno de los objetivos de esta investigación, que persigue encontrar enfoques metodológicos que posibiliten un análisis de las vivencias en los fenómenos de gestión educativa que contribuya a una perspectiva más integradora.

Objetivo

Como estudio en sí y como prueba piloto, el objetivo fue afinar los elementos que componían el proyecto de investigación, identificar categorías de análisis emergentes que surgieran desde los mismos datos y enriquecer las categorías conceptuales con las que ya se contaban y se estaban poniendo a prueba, así como ensayar prototipos de análisis que otorgaran consistencia metodológica a la segunda fase de la investigación.

El fin de llevar a cabo los prototipos de análisis, además de pilotear el instrumento para la recolección de la información, fue poner a prueba si los datos o la información obtenida por medio de una entrevista semiestructurada ofrecía materia para trabajar a nivel descriptivo, explicativo e interpretativo con respecto a las vivencias en el ámbito de la gestión.

Participantes

Los participantes en la fase exploratoria fueron 2 excoordinadores y 1 excoordinadora de programa. De ellos, uno era excoordinador del área de humanidades, otro del área de negocios y la excoordinadora del área de ingenierías.

Se llevó a cabo un procedimiento para contar con la autorización de la Dirección General Académica y para garantizar la colaboración voluntaria de los participantes, así como la confidencialidad de la información que compartieran por medio de sus entrevistas.

La razón por la cual en esta fase se acudió a ellos y no directamente a coordinadores de programa fue fundamental, pues se trató de académicos que tuvieron las experiencias de un coordinador de programa y sus narrativas con respecto a sus vivencias estuvieron en sintonía con el propósito de esta investigación. Además, de esta forma se conservó íntegra la población de participantes

de la segunda fase para la consideración de criterios de selección de la muestra. Se tomaron en cuenta los siguientes criterios para la selección de participantes de esta primera fase.

Criterios de inclusión:

- Que no hubieran pasado más de dos años de haber sido coordinadores de programa educativo, para que el recuerdo de sus experiencias continuara siendo cercano a las circunstancias del programa en ese momento. Las circunstancias que transcurren alrededor de un programa educativo suelen ser más o menos estables en los dos primeros años de transición de un coordinador a otro, además es usual que el coordinador saliente forme parte del cuerpo docente de profesores del programa que ha coordinado, lo que favorecería la remembranza de las vivencias de su gestión.
- Que tuvieran experiencia como coordinadores de por lo menos dos años ya que podía darse el caso de excoordinadores con un periodo de gestión menor a dos años, aunque el reglamento estipule periodos de cuatro años con extensión a dos más. El conocimiento de las funciones que corresponden a un coordinador de programa se afianza en el segundo año, después de haber pasado un año completo por los tres periodos escolares de primavera, verano y otoño; es por eso por lo que el criterio mínimo de dos años fue importante.
- Que fueran académicos de departamentos distintos entre sí, idealmente uno de humanidades, otro del área de negocios y otro de ingenierías.

Criterios de exclusión:

- Académicos en proceso de jubilación que estuvieran a un año o menos de su cambio de estatus laboral. Esto fue así porque un excoordinador de programa que su periodo de gestión fuera cercano a su momento de jubilación podría representar un sesgo importante en la información debido a su etapa de vida y carrera académica con respecto al común de

coordinadores, que suelen ser académicos jóvenes o incluso de reciente ingreso a la universidad.

- Que su periodo de gestión del programa se hubiera dado junto con una carga de trabajo dedicada mayormente a la realización de proyectos de vinculación o investigación dentro o fuera de la universidad. Esto debido a que sus experiencias de gestión sesgarían de manera importante la información recabada pues no es común que esta situación se dé en los académicos que asumen la coordinación de un programa. Estas condiciones extraordinarias suelen ser determinantes en las maneras en cómo se desempeña la función de coordinador debido a lo exigente de las tareas de investigación y/o vinculación en combinación con la coordinación de un programa.

Instrumento y técnica

Se elaboró un guion de entrevista semiestructurada para explorar a profundidad las experiencias, significaciones y apreciaciones que los participantes tuvieron durante la gestión como coordinadores de programa educativo (ver [Apéndice A](#)). Después del diseño y de la revisión de consistencia interna de la entrevista, se piloteó con dos participantes voluntarios, un coordinador docente para explorar la claridad y estructura de la entrevista y con un excoordinador de programa para valorar la pertinencia y consistencia de las preguntas de acuerdo con el propósito del estudio.

En esta entrevista se recopilaban también algunas de las características profesionales que cualifican la labor de los participantes como por ejemplo su grado de estudios, si laboran o no fuera de la universidad, si tiene o no otras funciones de gestión en la universidad, así como datos personales de tipo demográfico como la edad, tiempo en la universidad, estado civil, cantidad de hijos, por ejemplo.

La temática central de la entrevista fue la narrativa de las experiencias, significaciones y apreciaciones de sus actividades de gestión del programa. Y esta se subdividió en los siguientes tópicos particulares:

1. Datos demográficos del participante
2. Antecedentes del encargo¹ de Coordinador de Programa Educativo (CPE)
3. Vivencias de las actividades de gestión
4. Percepciones generales de su gestión y aprendizajes

Procedimiento

Después del diseño y piloteo del instrumento se identificaron a los participantes de la primera fase, se consultó personalmente su deseo de participar en la investigación, previa explicación de la temática y su propósito. Simultáneamente se volvió a pilotear la entrevista con otros dos participantes distintos, dos excoordinadores diferentes a los identificados para la fase I.

Por medio de un correo electrónico se les dio a conocer el tema de investigación a los participantes, así como el procedimiento para las entrevistas, se les solicitó la lectura y firma del consentimiento informado y se le convocó a la primera cita de entrevista por la plataforma de Zoom.

Las entrevistas se realizaron en dos sesiones semiestructuradas y a profundidad con tres excoordinadores de programa (ver [Apéndice A](#)). Estas entrevistas fueron llevadas a cabo individualmente a través de videoconferencia, utilizando la cuenta institucional en la plataforma Zoom. Durante la segunda sesión, se amplió y precisó la información recopilada en la primera, profundizando en aspectos relevantes para los objetivos de la recolección de datos.

¹ El encargo es entendido en los documentos reglamentarios de la universidad como las actividades y tareas asignadas al personal ya sea administrativo o académico, este encargo tiene una vigencia de un año y es acordado en diálogo con el jefe o director inmediato. En este caso, la coordinación de un programa es un encargo que se tipifica dentro del rubro de gestión académica.

Tras realizar la primera sesión de entrevista con cada participante, se concertaba la cita para continuar con una segunda sesión. Inmediatamente después de cada entrevista, se procedía a su transcripción, asegurándose de que fuera audible y preparando el archivo con el nombre y destino correspondiente para el análisis. Además, durante estos procedimientos, se tomaban notas que reflejaban las percepciones iniciales sobre cómo había transcurrido la entrevista, así como primeras impresiones sobre datos o información que podrían ser relevantes para el análisis. Estas anotaciones se realizaban en los memos correspondientes a cada participante. Para más detalle de este procedimiento ver el manual de entrevista en el [Apéndice B](#).

Sistematización y análisis de la información

El proceso de sistematización y análisis general de ambas fases cualitativas requirió de un tratamiento iterativo del dato (ver figura 3), esto quiere decir que no es un proceso lineal de pasos en donde se va directamente de la lectura del dato a la descripción y luego a la interpretación. Enfatizando que no se trata de un camino lineal se describe a continuación el proceso seguido, adaptado de la propuesta metodológica de análisis de Gill (2020).

Este proceso consistió en que de la obtención del dato se pasó a la categorización del dato, de la categoría a la explicación del dato considerando su contexto; de la explicación del dato a la explicación del fenómeno de la gestión desde la vivencia del coordinador; y de la explicación a la interpretación de lo narrado para dar respuesta a la pregunta de investigación sobre cuáles son las vivencias profesionales de los coordinadores en sus prácticas de gestión (ver Figura 3).

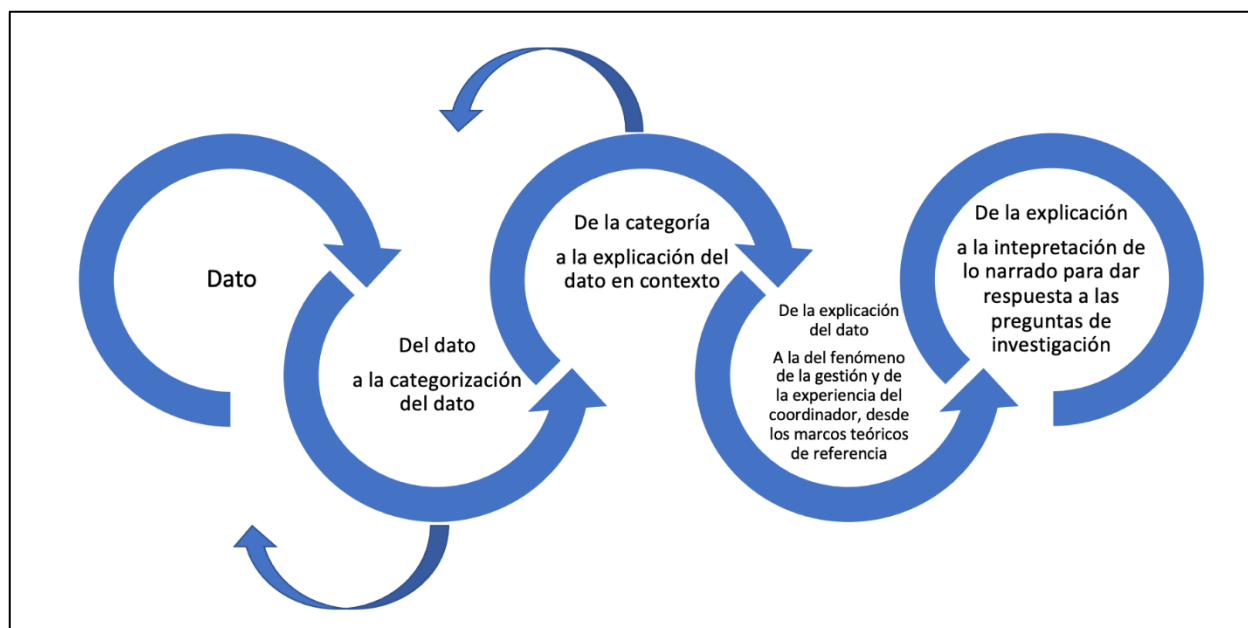


Figura 3. Proceso iterativo de análisis fenomenológico interpretativo.

El primer ciclo consistió en la codificación del dato entendiendo por código como lo propone Saldaña (2013) “una palabra o frase corta que simbólicamente asigna [...] un atributo a una porción del lenguaje” (p. 3) de la narrativa. Al identificar un conjunto de códigos relacionados con un mismo asunto o aspecto se conformaron categorías. De igual manera, al agrupar las categorías identificando elementos comunes entre ellas, se originaron las temáticas.

El procedimiento que se llevó a cabo fue sistemático y minucioso. Una vez que se codificaron las entrevistas, se procedió a identificar los códigos y categorías en el siguiente orden: primero, se reconocieron los códigos con mayor frecuencia; luego, se seleccionaron los códigos relevantes, ya fuera por su importancia dentro de la narrativa o por su relevancia conceptual, lo que dio origen a códigos emergentes de la narrativa; y finalmente, se identificaron las co-ocurrencias entre los códigos más frecuentes. Identificar estas co-ocurrencias permitía observar dónde había mayor conexión entre dos códigos, lo cual era crucial para reconocer las relaciones entre ellos. Al identificar los códigos que más se relacionaban, se podían ir revelando los patrones de relación que se repetían. Para este fin, se construyó

una tabla de co-ocurrencias (ver Tabla 1) generada por el programa Atlas.ti, de la cual se extrajeron las viñetas referidas a cada co-ocurrencia.

A partir de este primer extracto, se elaboró una descripción inicial de lo que revelaba la vivencia narrada por el participante en función de las relaciones entre códigos. En este momento se volvía a los memos para considerar en estas descripciones las anotaciones que se habían consignado en ellos, o bien, para enriquecer la información de estos y que pudiera resultar de relevancia para la segunda fase.

Es necesario resaltar que en esta primera fase no se tuvo como propósito llegar a la explicación ni a la interpretación de los datos. Es importante mencionar que más adelante en este capítulo se detallará el sistema de análisis realizado en las entrevistas de la fase II, que se desarrolló de manera más compleja a partir de los hallazgos de la fase exploratoria I.

En la segunda fase esta descripción inicial se relacionó con los marcos teóricos que explican el fenómeno, permitiendo pasar de un nivel descriptivo a uno explicativo, y finalmente, al nivel interpretativo, sin embargo, se explicará en la sección correspondiente.

	● Aprendizajes Gr=7	● Complejidad: comprensión unitaria de la experiencia Gr=9	● Complejidad: ideas, supuestos, expectativas, emociones y deseos Gr=16	● Complejidad: manifestaciones en las tensiones que derivan en malestar o afectaciones a la salud Gr=7	● Complejidad: Historia en la comprensión de vivencia Gr=10	● Complejidad: tensiones Gr=18	● Emociones como reflejo directo de vivencia Gr=14	● Estilos propios de gestión Gr=3	● Metas y propósitos Gr=5	● Prácticas culturales de la organización Gr=5	● Procesos de gestión no visibilizados Gr=7	● Relaciones Interpersonales No-Laborales Gr=2	● Resultados y logros Gr=8	● Sentidos atribuidos a las experiencias Gr=8
● Complejidad: tensiones Gr=18	0	2	1	5	0	0	3	0	0	3	3	2	1	0
● Complejidad: ideas, supuestos, expectativas, emociones y deseos Gr=16	0	1	0	4	2	1	6	0	2	0	0	0	0	0
● Emociones como reflejo directo de vivencia Gr=14	3	4	6	4	1	3	0	0	0	1	1	1	1	0
● Complejidad														

Tabla 1. Recorte de Tabla de co-ocurrencias de códigos.

Resultados

Los resultados obtenidos del estudio exploratorio fueron esenciales para afinar y ajustar los distintos elementos del proyecto de investigación. A partir del piloteo del método seguido en esta primera fase, se desarrollaron diversos productos que sentaron las bases para el avance en la segunda fase del estudio. Entre ellos se encuentran los siguientes::

- a. Guion de entrevista para coordinadores (ver [Apéndice A](#)).
- b. Manual para la realización de la entrevista (ver [Apéndice B](#)).
- c. Manual para la transcripción de entrevista (ver [Apéndice C](#)).
- d. Formato de consentimiento informado (ver [Apéndice D](#)).

El análisis de las entrevistas realizadas en esta fase exploratoria no solo facilitó la identificación de temáticas y categorías preliminares, sino que permitió afinar el sistema de análisis a emplear en la segunda fase. Este proceso de ajuste fue clave para orientar el análisis de manera más precisa, garantizando que tanto las unidades conceptuales como empíricas quedaran adecuadamente integradas en el desarrollo metodológico. Así, se consolidaron los procedimientos que permitirían transformar las narrativas en códigos y categorías, estructurándolos en mapas de relaciones que capturarán fielmente las experiencias y vivencias narradas por los coordinadores.

Mientras se analizaban las entrevistas de la primer fase y mediante el ejercicio de codificación y categorización, se identificaron preliminarmente cinco temáticas:

- referencias a las actividades de gestión en la coordinación del programa
- referencias a la cultura organizacional
- ideas acerca del rol o función del coordinador de programa
- aprendizajes reconocidos por los coordinadores surgidos de la vivencia
- prácticas de gestión que demuestran dominio o pericia y figuran un estilo de gestión.

También, con este análisis emergieron códigos que resultaron relevantes en la narración de las vivencias de los coordinadores:

- tiempo dedicado a la gestión de la coordinación
- historia personal que determina la práctica de gestión
- rasgos de personalidad reconocidos que contribuyen o interfieren
- propósitos y metas
- reconocimiento de logros
- identificación de desafíos
- tensiones
- afectaciones al bienestar físico o emocional
- relaciones interpersonales paralelas o ajenas a la gestión.

Estos códigos emergentes por su relevancia conceptual, empírica o ambas reorganizaron las temáticas preliminares quedando de la siguiente forma:

- referencias a las actividades de gestión de la coordinación
- referencias a las prácticas organizacionales
- dinámicas de interacción
- el encargo
- implicaciones de la pandemia
- aprendizajes reconocidos por los coordinadores surgidos de la vivencia
- propósitos o motivos de la gestión.

Fue útil realizar un mapa que mostrara las relaciones entre los códigos (ver Figura 4) (ver [Apéndice E](#)), lo que permitió establecer una comparación entre los análisis de las entrevistas y obtener la identificación de patrones de relación entre códigos. Estos patrones contribuyeron a decidir las líneas de trabajo para el análisis de las entrevistas de la segunda fase.

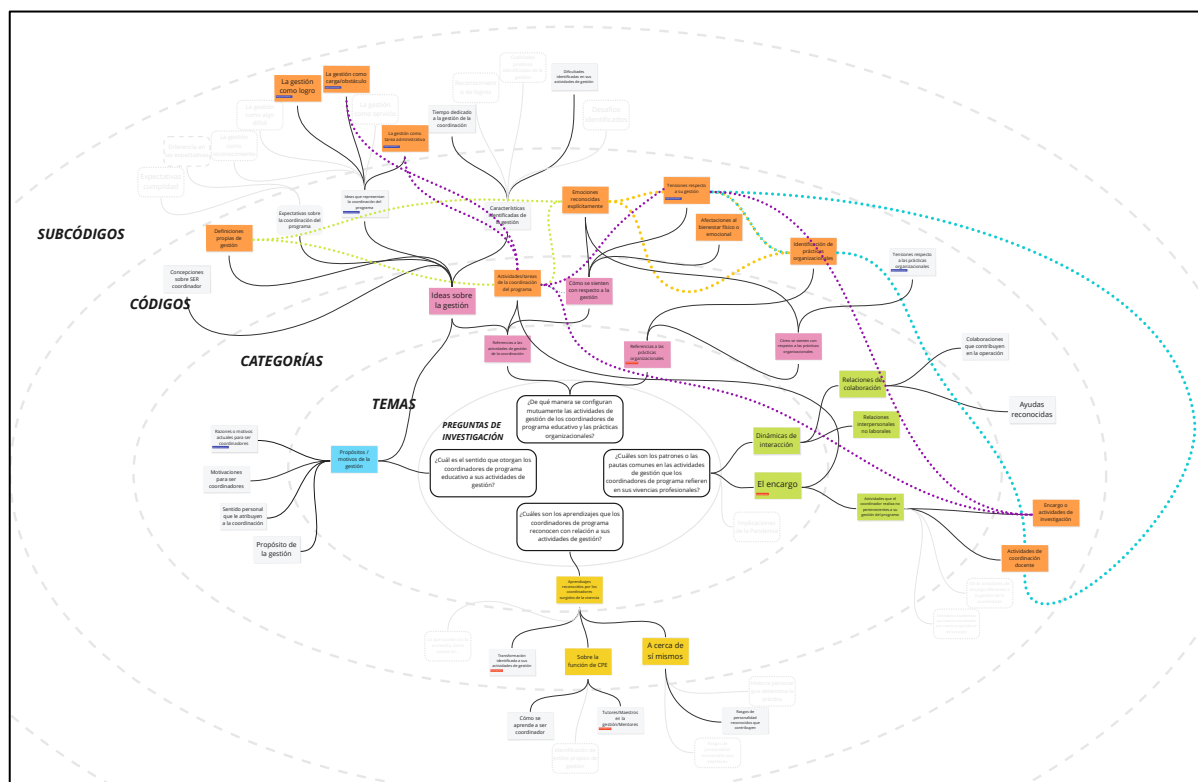


Figura 4. Mapa de relaciones de códigos.

Los productos derivados del análisis en esta fase exploratoria fueron fundamentales para el desarrollo de la segunda fase de la investigación y para el sistema de análisis implementado. Durante la fase exploratoria, se utilizaron prototipos de estos productos, los cuales, tras ser refinados y ajustados, dieron lugar a los resultados finales. Los productos principales obtenidos fueron los siguientes:

- Libro de códigos (ver [Apéndice E](#))
- Mapas de relaciones de códigos, que fueron la base para el sistema de análisis de la segunda fase (ver [Apéndice F](#)).

El estudio exploratorio contribuyó significativamente a varios aspectos críticos de la investigación de acuerdo con el propósito de que se perseguía, comenzando con el planteamiento del problema. Este estudio permitió precisar la problemática que se deseaba estudiar al identificar y clarificar las vivencias y desafíos que los coordinadores enfrentan en sus actividades de gestión

educativa. Mediante las entrevistas iniciales, se logró un entendimiento más claro de los aspectos principales que refieren al narrar la manera en cómo viven sus actividades de gestión, lo cual afianzó la definición del problema central de la investigación.

En cuanto a la literatura y el marco teórico referencial, el estudio exploratorio proporcionó pautas claras para profundizar en la revisión de literatura. Se acotaron las teorías y enfoques más relevantes para explicar e interpretar el objeto de estudio, lo que permitió ajustar y afinar el marco teórico. Además, se identificaron las relaciones inmediatas entre las perspectivas teóricas y las experiencias de los coordinadores, asegurando la cobertura amplia y comprensiva de las posibles interpretaciones y explicaciones a partir de las consideraciones conceptuales.

Respecto a las preguntas de investigación, el estudio exploratorio permitió verificar su congruencia con el planteamiento del problema. Con el estudio exploratorio al intencionalarlo como un piloteo, se evaluó la claridad y pertinencia de las preguntas en relación con la información que se necesitaba obtener, ajustándolas para asegurar que fueran coherentes y adecuadas. Asimismo, se revisaron las temáticas o categorías de indagación, asegurando que reflejaran las áreas más críticas y relevantes identificadas durante la fase exploratoria.

El estudio exploratorio resultó clave para afinar el método de investigación, asegurando su consistencia con el problema planteado y su congruencia en cada una de las fases. A través de este proceso, se definieron de manera precisa los procedimientos, técnicas e instrumentos necesarios para la segunda fase, así como los criterios de selección de la muestra de participantes, asegurando una representación adecuada de los coordinadores de programa educativo. Este ajuste también permitió establecer tiempos claros para la recolección y análisis de datos, y desarrollar protocolos específicos para obtener y analizar la información, como la elección de herramientas adecuadas de análisis del Atlas.ti, el software para esquematizar los mapas de relación y los formatos más adecuados para sistematizar los datos. Además, se detallaron procedimientos para la aplicación de entrevistas, tomando en cuenta

posibles eventualidades, lo que derivó en un sistema de análisis más robusto y coherente con las vivencias y experiencias de los coordinadores, garantizando que se capturaran y examinaran adecuadamente en las fases posteriores.

Finalmente, se realizaron consideraciones éticas específicas para el estudio. Por ejemplo, se ajustaron las cartas de consentimiento informado para asegurar su especificidad y adecuación a las necesidades del estudio, y se establecieron protocolos rigurosos para el resguardo de la información y la garantía de la confidencialidad de los participantes, asegurando que todas las prácticas de recolección y análisis de datos cumplieran con los estándares éticos.

Segunda fase: estudio cualitativo interpretativo

Se eligió el análisis fenomenológico interpretativo (AFI) porque permite explorar la experiencia humana desde la premisa de que la persona y su mundo forman una unidad inseparable. Esto significa que el ser humano no concibe el mundo de manera objetiva, sino a través de los significados y el sentido que otorga a sus experiencias. El AFI, por lo tanto, se enfoca en comprender cómo cada individuo atribuye sentido a lo que vive, revelando que es a través de estas interpretaciones personales que construye su visión del mundo y su lugar en él.

El procedimiento llevado a cabo en la segunda fase de la investigación se basó en esta perspectiva epistemológica seleccionada por su idoneidad, según lo expuesto por Smith (2012). Esta metodología contribuyó de las siguientes maneras:

a) Se enfocó en indagar y explicar cómo los participantes daban sentido a su mundo personal y social, así como los significados que atribuían a experiencias particulares o eventos importantes para ellos.

b) Orientó lo experiencial, permitiendo encontrar nuevas temáticas en las narraciones de las experiencias de los participantes e identificar las experiencias que se querían conocer a partir de datos obtenidos de entrevistas semiestructuradas.

c) Contribuyó a definir el proceso y los mecanismos para estudiar las claves emocionales más apremiantes de un fenómeno, proporcionando evidencia empírica de cómo se vivían estas experiencias y las diferencias en la percepción de un mismo fenómeno entre los distintos participantes.

Este procedimiento atendió directamente a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los patrones comunes que los coordinadores de programa refieren en sus vivencias profesionales con respecto a sus actividades de gestión? Con este enfoque metodológico, se buscó descubrir los patrones presentes en las narrativas de las vivencias profesionales de los coordinadores, proporcionando un análisis profundo de las experiencias compartidas y sus significados dentro de su contexto organizacional.

Objetivo del estudio cualitativo interpretativo

El objetivo de la segunda fase fue identificar las vivencias reportadas por los coordinadores en sus actividades de gestión del programa educativo. Una vez identificadas estas vivencias, se buscó descubrir y describir el sentido que los coordinadores les atribuyen, así como analizar cómo estas vivencias se entrelazan con sus prácticas cotidianas.

Participantes

Los participantes en esta segunda fase fueron 6 coordinadores de programa de licenciatura. El estudio exploratorio fue clave para definir la selección de participantes de esta fase al considerar lo siguiente:

- Se implementó un proceso para obtener la aprobación de la Dirección General Académica, asegurar la participación voluntaria de los entrevistados, y garantizar la confidencialidad de la información proporcionada durante las entrevistas.
- Que fueran participantes que integraran cada área disciplinar: negocios, humanidades e ingenierías, pues las circunstancias que se viven se diferencian claramente por la disciplina

que atienden dando origen a prácticas organizacionales particulares que se entretajan en las actividades de gestión.

- Que de cada área se incluyeran dos coordinadores ya que esto permitiría identificar patrones por área, así como diferencias entre coordinadores por su historia y experiencia personal. El estudio llevado a cabo con tres excoordinadores ayudó a identificar patrones en las actividades de gestión; sin embargo, la comparación entre coordinadores de la misma área ofrecería la oportunidad de diferenciar las particularidades dadas por la historia personal, las expectativas, las metas que se establecen personalmente y el sentido que otorgan a sus vivencias.
- El ajuste a los criterios de inclusión y exclusión que se establecieron para el estudio exploratorio y que se precisan para esta segunda fase.

Criterios de selección de los participantes.

La elección de seis participantes para las entrevistas a profundidad se justificó siguiendo el análisis fenomenológico interpretativo propuesto por Smith y Osborn (2003). Según estos autores, es adecuado realizar incluso una sola entrevista cuando esta permite captar la configuración o naturaleza del fenómeno en estudio. Sin embargo, en esta investigación no se quería descartar la posibilidad de identificar un fenómeno que presenta variaciones según la cultura organizacional en relación con los distintos contextos disciplinares. Por tanto, contar con seis participantes, sin ser un número excesivo, permitió realizar entrevistas a profundidad que, además, posibilitaron identificar las diferencias que resultaran relevantes entre programas y departamentos, y encontrar en todo caso una visión de las subculturas organizacionales, así como los elementos comunes entre ellas.

Criterios de inclusión:

- Que tuvieran un año o más como coordinadores de programa educativo, para que hubiera pasado todo un ciclo de operación que comprende los periodos de primavera, verano y

otoño, que dejan una experiencia de aprendizaje importante sobre el quehacer cotidiano según las particularidades de cada periodo.

- Que fueran coordinadores en ese momento y no concluyeran su periodo en el transcurso del siguiente año, ya que esta circunstancia agrega actividades adicionales a los coordinadores para concluir su periodo y su atención comienza a estar enfocada en el cierre de su gestión. Si bien esta información es relevante dentro de la consideración de las vivencias, son situaciones muy particulares que se diferencian significativamente del común de los coordinadores.
- Que fueran dos coordinadores de cada disciplina: ingeniería, humanidades y negocios.
- Se procuró que los dos coordinadores de cada disciplina pertenecieran a departamentos distintos, de tal manera que la muestra total de participantes quedara distribuida en diferentes departamentos de la universidad, con excepción de los coordinadores de los programas de negocios pues el área pertenece solo al Departamento de Economía, Administración y Mercadotecnia (DEAM).
- Preferentemente que hubiera un equilibrio en la muestra en cuanto a género, o una cantidad muy cercana al 50% de representación de género. Esto para que al momento de hacer el análisis se tuviera la posibilidad de identificar o descartar diferencias dadas por esta característica.
- Se consideró que quedarán incluidos coordinadores de programas de distintos tamaños según la cantidad de estudiantes que atendían, pues esto determina tanto el acompañamiento que pueden dar a sus alumnos como las implicaciones que tiene esto en la gestión del programa. Como se observará en la descripción de las vivencias que hacen los excoordinadores, esta es una condición del programa que impacta significativamente en sus actividades y en sus vivencias. Como se podrá observar en la tabla descriptiva de la muestra

(ver Tabla 1), el rango de la cantidad de alumnos que se atendían en los programas representados por los coordinadores entrevistados iba desde 55 hasta 1278 estudiantes.

Criterios de exclusión:

- Que fueran coordinadores en proceso de jubilación estando a un año o menos de su cambio de estatus laboral. Esto es porque un coordinador de programa que su periodo de gestión es cercano a su momento de jubilación podría representar un sesgo importante en la información debido a su etapa de vida y carrera académica con respecto al común de coordinadores, que suelen ser académicos jóvenes o incluso de reciente ingreso a la universidad.
- Que el coordinador tuviera menos de un año en funciones, dado que de esa manera no han transcurrido tres periodos escolares completos comprendidos en el año y que son cruciales para que el coordinador conozca las peculiaridades de cada uno de ellos que determinan sus funciones de acompañamiento a estudiantes, de planeación escolar, difusión y vinculación del programa y de seguimiento para la calidad.
- Que no hubiera una relativa distancia de interacción o de vínculo entre el investigador y los participantes, pues debido al cargo institucional, con algunos de los coordinadores se ha tenido una estrecha relación de colaboración e incluso de amistad que podría interferir para la neutralidad del análisis de la información.

Descripción de los participantes.

Para ofrecer una visión más completa de las características de los participantes, primero se presentan las variantes en las características de los programas que coordinan, ya que estas diferencias crean diversas condiciones para cada uno de ellos. Asimismo, se detallan algunas características profesionales y personales de los coordinadores, considerando que estos factores, en conjunto, pueden influir significativamente en su gestión.

Como se ha comentado se entrevistaron 6 coordinadores de programa, dos de cada disciplina correspondientes a negocios (N), ingenierías (I) y humanidades (H). Las características de los programas que coordinan los participantes que se entrevistaron son las siguientes. Como se puede ver en la *Tabla 2*, el tamaño de los programas de acuerdo con la cantidad de estudiantes que atiende difiere por varios cientos entre sí. Las letras I, N y H de la columna Área Disciplinar, corresponden a la inicial del nombre de la disciplina a la que se asocia el programa en cuestión, ya sea ingeniería, área de negocios o humanidades, correspondientemente.

Coordinador	Características del programa			Características del coordinador				Atribuciones del encargo		
	Área Disciplinar	Programa nuevo	Estudiantes activos	Género	Estado civil	Hijos	Trabajo profesional externo	Actividades de Invest.	Actividades de Coord. Docente	Actividades de docencia
C1	I	Sí	55	F	Pareja	No	No	Sí	Sí	Sí
C2	I	Sí	100	M	Soltera	No	No	No	Sí	Sí
C3	N	No	198	F	Casada	Sí	Sí	No	Sí	Si
C4	N	Sí	251	M	Soltero	No	Sí	Sí	Sí	Sí
C5	H	No	453	M	Casado	Sí	Sí	No	Sí	Sí
C6	H	No	1278	F	Casada	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Tabla 2. Tabla de características de los programas y coordinadores participantes de la fase II

El tamaño del programa que se coordina determina las condiciones del funcionamiento del programa, principalmente en cómo dan seguimiento al proceso formativo de sus alumnos, organizan la planeación escolar del periodo o bien, incluso, en la cantidad de solicitudes particulares o extraordinarias que deben atender proveniente de los estudiantes. También fue importante este dato porque en el Reglamento de la Gestión Académica (2020), se menciona que, dependiendo del tamaño del programa, el director del departamento aprobará un asesor educativo que apoye las labores de la gestión del programa en colaboración directa con el coordinador. Esta colaboración determina entonces si el coordinador cuenta o no con la posibilidad de delegar directamente en alguien algunas de sus actividades.

Otro aspecto destacado de los programas fue que tres de ellos son de reciente creación, dos de ingenierías (I) y uno de negocios (N). Los estudiantes de estos programas aún cursan algún semestre de la primera mitad de su trayectoria formativa. Los otros tres programas, uno de negocios (N) y dos de humanidades (H) son programas consolidados con 5 años o más en operación. Esta característica también fue importante debido a que las actividades de un coordinador son distintas cuando un programa es de reciente creación y cuando no lo es, condición que quedó manifestada en el estudio exploratorio. Por ejemplo, un programa de reciente creación requiere más tiempo y dedicación por parte de los coordinadores en el diseño de las asignaturas nuevas y en la contratación de profesores para estas. Mientras que los coordinadores de un programa consolidado tendrán ya un ciclo establecido de actividades recurrentes, mayor cantidad y experiencia en la formación de vínculos con el campo socio-profesional y otro tipo de atención a estudiantes como las solicitudes para intercambios, para los proyectos de aplicación profesional (PAP) y las actividades de vinculación con egresados.

De los coordinadores participantes se destacan las siguientes características personales. Tres de ellos son hombres y tres mujeres. Cuatro de ellos están casados o reportan vivir con su pareja, los otros dos mencionaron estar solteros. Tres de ellos tienen uno o más hijos o hijas, los otros tres reportan no ser padres o madres. Estas circunstancias particulares de vida se vieron reflejadas en las narrativas de las vivencias de los coordinadores y tendrán diferentes pesos e impactos en sus actividades cotidianas de gestión, en sus deseos e intereses.

Otra característica que se preguntó fue si llevaban a cabo actividades profesionales o participaban en algún proyecto fuera del ITESO, a lo que cuatro de ellos respondieron que sí realizaban algún tipo de actividad profesional en sus tiempos libres o fines de semana, y que este tipo de actividad los mantenía actualizados en la disciplina. Dos de ellos respondieron que solo se dedicaban profesionalmente a la vida académica en el ITESO.

Características o condiciones particulares del encargo de los participantes.

Al definir y acordar el encargo del coordinador de programa con su director de departamento, podría ser que se agregaran cargas o labores que impactaran significativamente en las actividades de gestión de la coordinación, como el que el coordinador o coordinadora realizaran también actividades de investigación, de coordinación docente y de docencia, incluso algunas comisiones con tareas particulares.

Tres de los seis coordinadores participantes llevaban a cabo actividades de investigación, sin embargo, ninguno de ellos pertenecía al SNI (Sistema Nacional de Investigadores). Otra situación determinante fue si tenían o no coordinación docente, esto quiere decir que tuvieran asignados profesores a los que debieran dar seguimiento durante el periodo escolar y por lo que tuvieran que realizar trabajos de planeación, seguimiento y evaluación de los cursos de su equipo de profesores, actividades que en la universidad se encargan a los coordinadores docentes y no a los coordinadores de programa.

Por último, otra actividad que por encargo impactaría significativamente en la gestión del programa fue la carga de docencia que los coordinadores tuvieran, pues esto implicaría también un proceso de planeación, seguimiento y evaluación de su propio curso y del aprendizaje de sus estudiantes. En este caso, los 6 coordinadores entrevistados tenían encargo de docencia.

Esta descripción que se ha hecho cobró relevancia para el trabajo de análisis de la información pues contribuyó a generar ciertas inferencias que están directamente relacionadas con las características y circunstancias de cada uno de los coordinadores y sus programas y que determinan sus vivencias de la gestión.

Instrumento y técnica

El guion de la entrevista semiestructurada, como se mencionó anteriormente, fue refinado a partir del estudio exploratorio mediante los ajustes realizados al prototipo empleado en esa fase (ver guion de entrevista en [Apéndice G](#)). Estos ajustes incluyeron la precisión de preguntas, la eliminación de aquellas que no aportaban la información deseada, y la adición de otras que pudieran captar una visión más completa de la experiencia de los coordinadores en relación con sus actividades de gestión. Aunque los subtemas dentro de cada tópico fueron ajustados, se mantuvieron la estructura temática central y los tópicos, que se enfocaron en explorar profundamente la vivencia de los coordinadores. Los tópicos y subtemas de la entrevista fueron los siguientes:

1. Datos demográficos del participante
2. Antecedentes del encargo de Coordinador de Programa Educativo (CPE)
 - a. Explicación de las partes de la entrevista y el procedimiento a seguir para llevarla a cabo
 - b. Información personal del participante
 - c. Proceso de incorporación a la universidad
3. Vivencias de las actividades de gestión
 - a. Incorporación a la coordinación del programa
 - b. Experiencias vividas como coordinador
4. Percepciones generales de su gestión y aprendizajes
 - a. Prospectiva de su gestión
 - b. Valoración general de su experiencia como coordinador

El guion fue diseñado con el propósito de que los participantes expresaran, además de sus actividades, su sentir y sus sentimientos en torno al ejercicio de la gestión. Las preguntas formuladas buscaban inducir reflexiones profundas, invitándolos a relatar no solo los hechos, sino también cómo estos impactan sus emociones y el significado personal que les otorgan. Algunas de estas preguntas incluyen:

- ¿Cuáles son las actividades relativas a la coordinación de programa que realizas?

- ¿Cuántas horas dedicas a la semana a actividades relativas a la coordinación?
- ¿Cuál es tu sentir sobre el tiempo que dedicas a actividades de gestión del programa?
- ¿Cuál está siendo para ti el sentido de tu labor como coordinador?
- ¿Cuáles han sido los sentimientos que has experimentado con mayor frecuencia o intensidad durante tu gestión?
- ¿Cuáles han sido hasta ahora los aprendizajes más relevantes de tu gestión como coordinador(a) del programa?

Además de las preguntas explícitas en el guion, como entrevistador contaba con una clara intención de profundizar en los aspectos subjetivos y emocionales de cada respuesta. Esta disposición formaba parte de la guía de entrevista y me permitía, en el transcurso de la conversación, solicitar a los participantes que profundizaran, extendieran o aclararan sus experiencias y su sentir en relación con temas específicos cuando fuera necesario. Este enfoque intencionado buscaba captar, con sensibilidad, el sentido personal que los coordinadores atribuyen a sus vivencias en el contexto universitario, asegurando así una comprensión integral de sus relatos en el marco de la gestión académica.

Procedimiento

En esta segunda fase se llevaron a cabo 6 entrevistas semiestructuradas individuales a profundidad a 3 coordinadoras y 3 coordinadores de programa, dejando la posibilidad abierta a que fueran dos o más sesiones de entrevista con cada persona, con una duración de 1 hora aproximadamente cada sesión, todas realizadas por video conferencia por medio de la cuenta institucional de la plataforma de Zoom. Las entrevistas se llevaron a cabo en el transcurso de mes y medio, de finales de agosto a principios de octubre del 2022.

Se siguió un procedimiento minucioso para el contacto de los participantes del estudio, el control de la agenda de las entrevistas, la realización de la entrevista y su preparación para el análisis, procedimiento que se detalla en el [Apéndice H](#). Esto se hizo con la finalidad de que la información de las

transcripciones fuera clara y precisa. De esta manera, el tratamiento minucioso de cada entrevista fue útil para afinar y enriquecer el sistema de codificación que formó parte clave del sistema que se desarrolló para el análisis de la segunda fase.

Sistema de análisis

El procedimiento de análisis llevado a cabo en el estudio exploratorio fue fundamental para construir el sistema de análisis utilizado en esta fase, compuesto por procedimientos articulados que con ayuda de las herramientas utilizadas también en la fase anterior pusieran en relación las narrativas de los participantes en torno a sus vivencias, el marco teórico que sirvió de base para la exploración de las vivencias y las preguntas de investigación, en un todo consistente. Sin embargo, se ha enfatizado que el procedimiento a seguir no fue un camino lineal, sino un proceso iterativo manifestado en varios niveles de la investigación. Esto incluyó la constante reformulación de los elementos del proyecto, la toma de decisiones para definir cada fase metodológica, y el meticuloso trabajo de sistematización y codificación.

El procedimiento de análisis seguido en esta investigación, aunque no difiere radicalmente del que propone Saldaña (2013) respecto a la identificación de temáticas y la descripción de sus relaciones, se desarrolló en dos etapas recursivas, que contribuyeron a hacer un análisis interpretativo. A continuación, se describe el procedimiento de análisis realizado (ver Figura 5). Aunque se presenta como un proceso lineal para facilitar su comprensión, en la práctica, el análisis fue de naturaleza iterativa. La primera etapa se llevó a cabo al inicio de la segunda fase, analizando las entrevistas de tres coordinadores. Posteriormente, en la segunda etapa, se analizó primero a los tres coordinadores restantes, y luego se retomaron las entrevistas de los tres primeros coordinadores para un análisis más profundo.

La figura 5 ilustra las dos etapas del procedimiento de análisis, destacando cada uno de los momentos ejecutados en cada etapa. El texto en negritas identifica cuál fue la actividad primordial de

cada momento; las letras A a F en el esquema representan los subproductos generados con las actividades de cada momento, los cuales a su vez orientaban el proceso; el texto en cursivas identifica los resultados obtenidos en cada momento; y las flechas indican el flujo de trabajo recursivo.

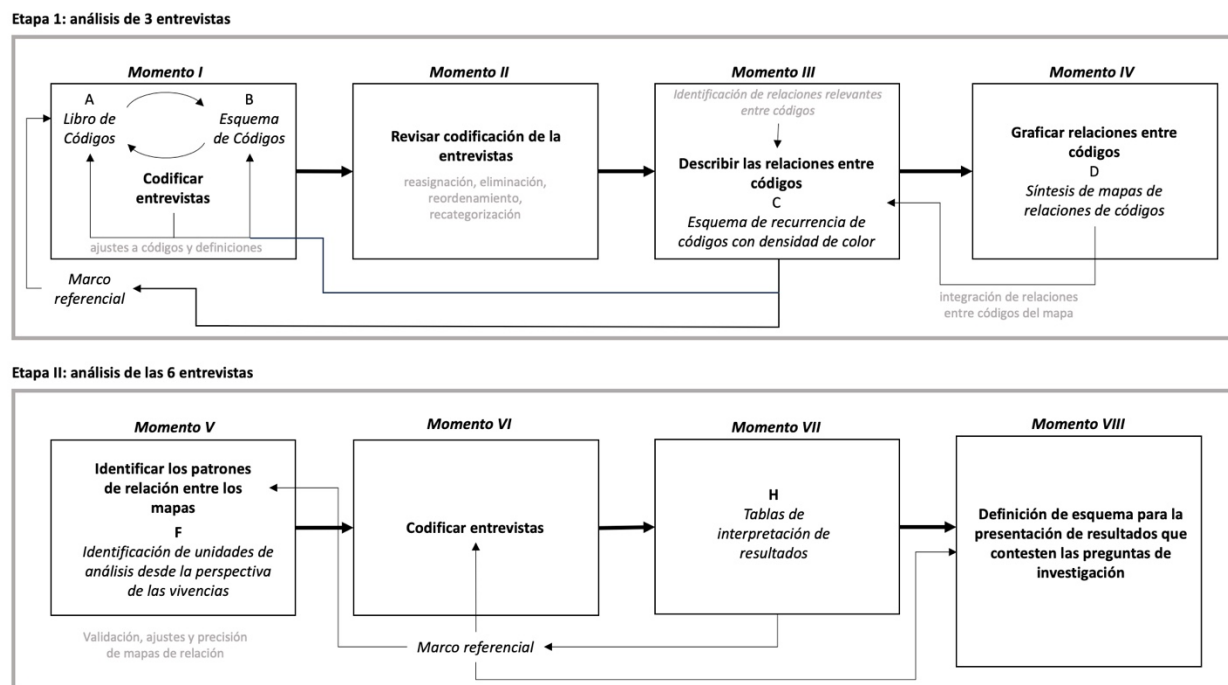


Figura 5. Procedimiento del diseño de investigación y sistema de análisis.

Primera etapa: de codificación y análisis de 3 entrevistas. En esta primera etapa, se llevó a cabo el análisis de las tres primeras entrevistas, correspondientes a un participante de cada disciplina: negocios, ingeniería y humanidades. El objetivo principal fue poner a prueba el libro de códigos desarrollado durante el estudio exploratorio, ajustando las definiciones de los códigos existentes y añadiendo nuevos códigos si los datos, al tratarse de coordinadores en ejercicio y no excoordinadores, así lo requerían. Además, esta fase también se centró en identificar relaciones entre los códigos para detectar patrones que permitieran identificar las unidades de análisis correspondientes.

Este proceso de codificación buscaba generar una primera descripción del conjunto de códigos relevantes, organizados en categorías o temáticas. Así, el análisis de las seis entrevistas se desarrollaría

con un sistema analítico refinado y puesto a prueba, asegurando que se captaran códigos específicos de los datos proporcionados por coordinadores en activo, lo que garantizaría una interpretación más coherente con las experiencias actuales de gestión en comparación con los resultados obtenidos en el estudio exploratorio con excoordinadores.

A continuación, se describen los cuatro momentos que integraron esta etapa del análisis.

Momento I. Para la codificación inicial de las tres entrevistas, se utilizó como referencia el libro de códigos desarrollado durante el estudio exploratorio (ver [Apéndice E](#)). Este proceso consistió en asignar códigos a unidades de sentido específicos de la narración. Durante el análisis, surgieron nuevos códigos que fueron primero organizados en un esquema preliminar. Posteriormente, estos nuevos códigos, junto con su definición correspondiente, fueron incorporados al libro de códigos existente, asegurando una integración coherente de los nuevos elementos. El esquema inicial de estos códigos se detalla en el [Apéndice E](#), aunque no se presentan los esquemas subsecuentes, los cuales evolucionaron conforme avanzaba el análisis. Como se ha comentado, estos cambios incluyeron la precisión o modificación de nombres de algunos códigos, el cambio de su clasificación en categorías, y la incorporación de códigos emergentes.

Momento II. Tras concluir la primera codificación de tres de las entrevistas, se realizó una segunda revisión de las unidades de sentido codificadas. Durante esta revisión, los códigos fueron reasignados, suprimidos, reordenados o integrados en categorías según los ajustes efectuados en el libro de códigos, asegurando así una codificación más precisa y alineada con el sentido emergente de los datos.

Momento III. Se elaboró una tabla de co-ocurrencia de códigos (ver [Apéndice I](#)), en la cual se ordenaron los códigos de acuerdo con su frecuencia de aparición en las entrevistas, como se hizo en el estudio exploratorio. Esto permitió identificar cuáles códigos tenían una mayor o menor presencia en las narrativas de los coordinadores, eliminando aquellos con nula frecuencia y examinando las relaciones

entre los códigos. Se denominó co-ocurrencia a la coincidencia de doble codificación en una misma unidad de sentido, y se destacaron aquellos códigos que mostraban mayor frecuencia de co-ocurrencia, con el objetivo identificar las relaciones que se daban entre ellos.

Para analizar el sentido de cada co-ocurrencia se utilizó la herramienta de Atlas.ti que permite graficar las densidades de co-ocurrencias mediante una representación gráfica de colores (ver Figura 6). Al asignar colores a los códigos según la categoría y temática a la que pertenecían, fue posible visualizar la densidad de estas relaciones y avanzar hacia una descripción detallada de las mismas para identificar lo que estas relaciones expresaban.

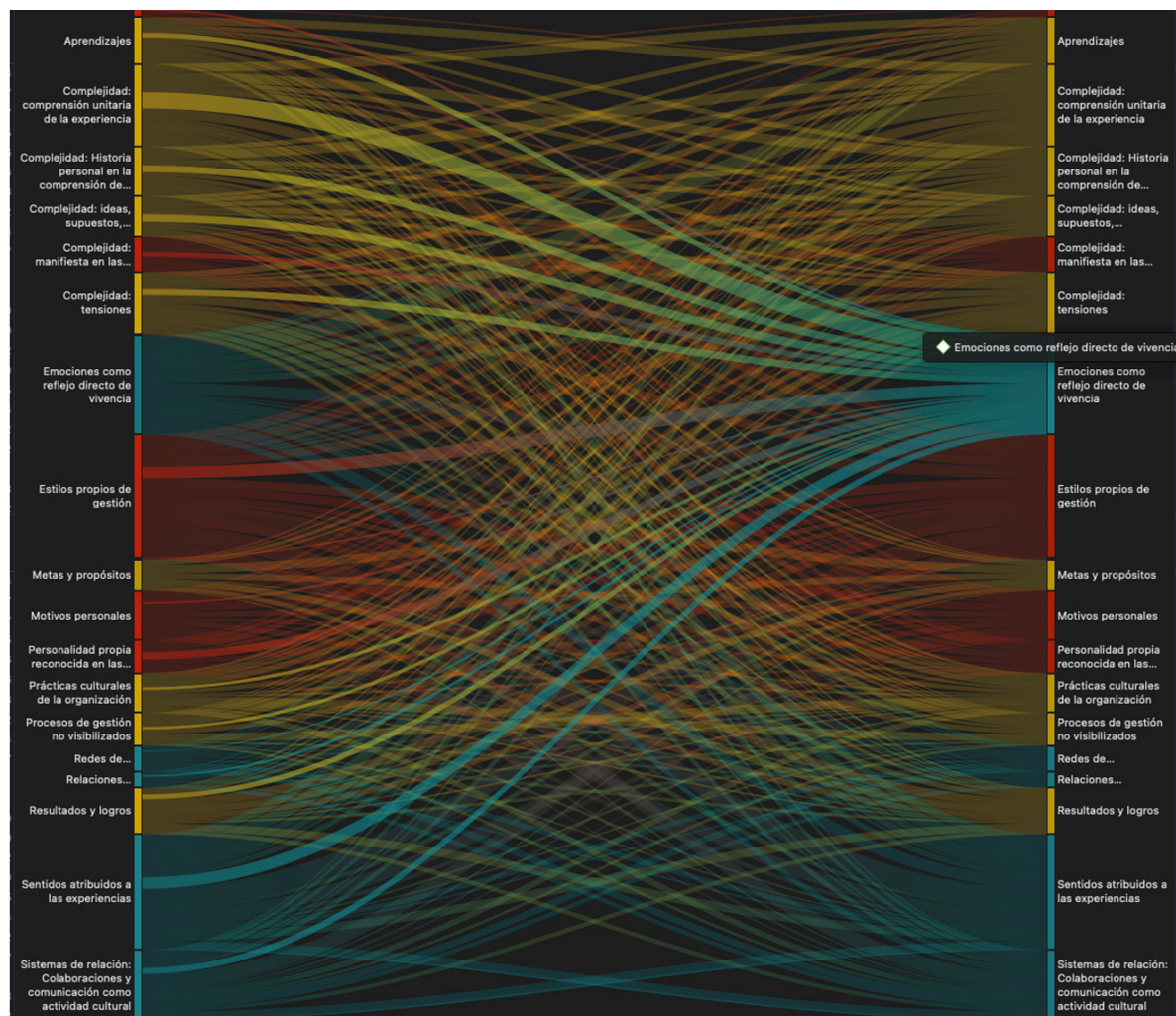


Figura 6. Recurrencia de códigos por clave de color según categoría.

Momento IV. En este último momento de la primera etapa, se establecieron las relaciones entre los códigos en un mapa de relaciones, siguiendo un procedimiento similar al empleado en el estudio exploratorio (ver Figura 7 y [Apéndice J](#)). Cada conexión se indicó con una línea punteada de color, que reflejaba la relación específica entre los códigos descrita en las tablas, y los distintos colores representaban las temáticas relacionadas con las vivencias. El objetivo de este ejercicio era generar una representación gráfica que capturara las relaciones establecidas entre los códigos, permitiendo visualizar de manera integral las vivencias narradas en las tres primeras entrevistas, y así identificar los patrones de relación comunes entre ellas. Finalmente, se elaboró una síntesis de cada mapa de relación, destacando únicamente los códigos interconectados para ofrecer una representación clara y simplificada de las relaciones más significativas (ver figura 7), de esta forma se realizaron 3 mapas de relación y su correspondiente mapa simplificado.

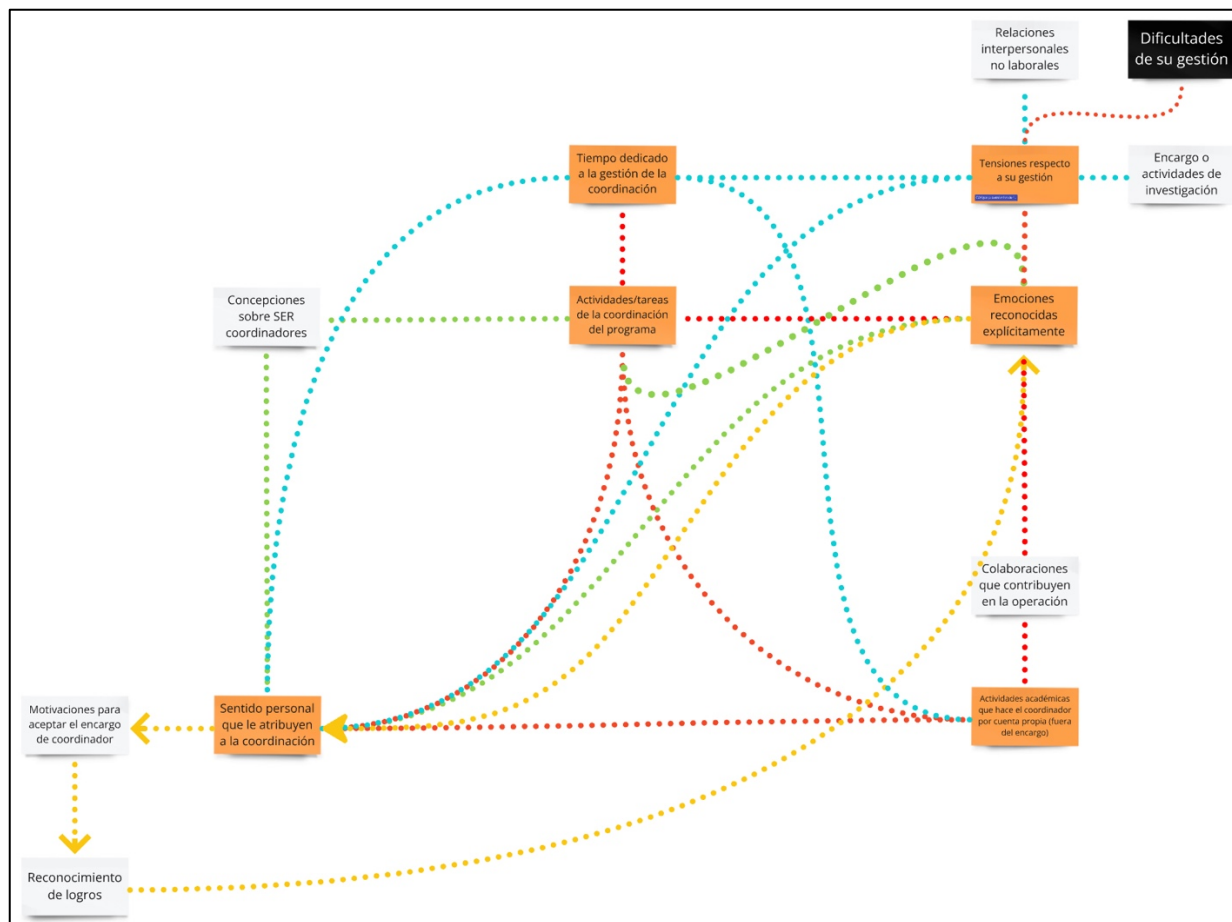


Figura 7. Ejemplo de la síntesis de un mapa de relación de códigos correspondiente al análisis de una entrevista.

Segunda etapa: análisis de las 6 entrevistas. Esta etapa tuvo como propósito profundizar en el análisis de las entrevistas realizadas a los seis coordinadores, considerando las unidades de análisis identificadas en la primera etapa. Para lograr esto, se continuó con el análisis de las tres entrevistas restantes y, una vez concluido este proceso, se regresó al análisis de las tres primeras entrevistas. De esta manera, se aseguraba una coherencia y refinamiento en la identificación de patrones y relaciones entre los códigos, tomando en consideración el modelo de unidades resultante. Al finalizar, se obtuvo un esquema preliminar que sirvió como base para organizar la presentación de resultados, estructurado según las unidades de análisis establecidas. La etapa se desarrolló en los siguientes momentos:

Momento V. En este momento, se compararon los mapas de relación obtenidos de las tres primeras entrevistas, con el objetivo de identificar patrones comunes entre los códigos. Esta comparación permitió simplificar los mapas a cinco códigos interrelacionados, que se convirtieron en las unidades de análisis de la vivencia. Las unidades resultantes fueron las siguientes:

- *Identificación de prácticas organizacionales*
- *Actividades de gestión del coordinador de programa*
- *Motivos y sentidos que atribuyen a la coordinación*
- *Emociones reconocidas explícitamente*
- *Ideas sobre ser coordinador y*
- *Tensiones respecto a su gestión y respecto a las prácticas organizacionales.*

Estas unidades de análisis resultantes se definen y se detallan con amplitud en el apartado de resultados. Estas sirvieron como referencia para la codificación de las tres entrevistas restantes. Además, se realizó una primera descripción de las relaciones establecidas en el mapa simplificado para asegurar que estas se expresaban con claridad. Esto permitió realizar ajustes y corregir algunas relaciones entre los códigos en la síntesis del mapa resultante (ver Figura 8).

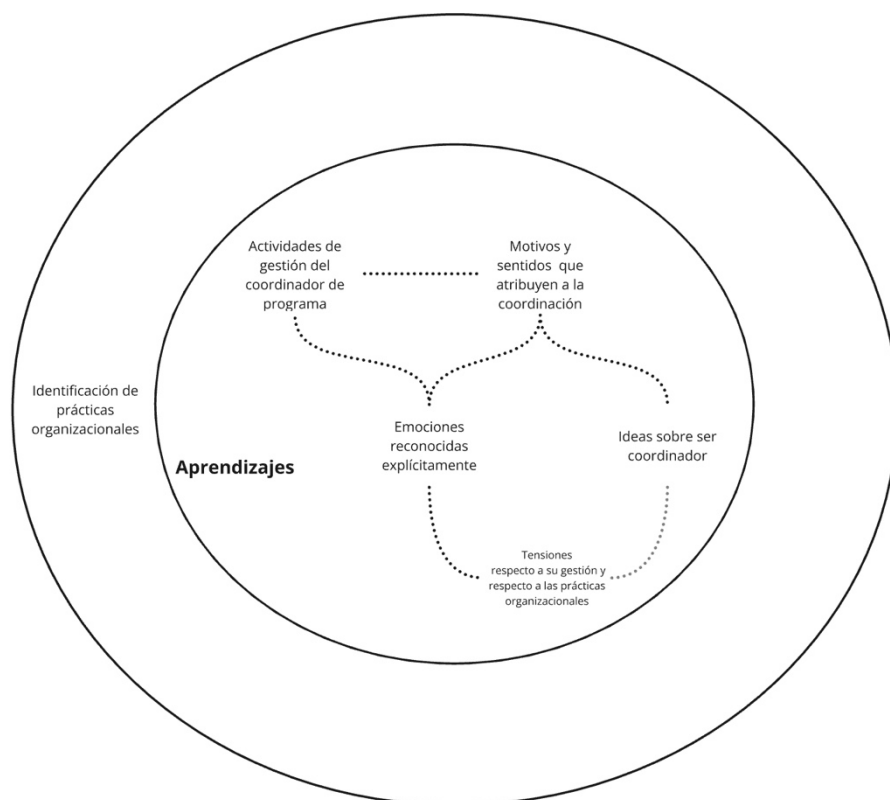


Figura 8. Mapa de unidades de análisis de la vivencia profesional de los coordinadores

Momento VI. Con las unidades de análisis ya identificadas, se procedió al análisis de las tres entrevistas restantes. Al concluir este análisis, se regresó a las tres primeras entrevistas para verificar la consistencia del análisis, centrándose exclusivamente en las unidades de análisis identificadas. Este proceso permitió identificar elementos comunes, así como nuevos patrones emergentes. Se valoraron las diferencias observadas entre entrevistas para determinar su relevancia teórica y considerar si merecían ser destacadas en los resultados.

Momento VII. Finalmente, se realizó un primer acercamiento interpretativo mediante el uso de tablas de doble entrada. En estas tablas, el eje horizontal correspondía a los participantes de la segunda fase, es decir, los 6 coordinadores, y el eje vertical a las unidades de análisis (ver Tabla 3). En cada intersección entre un participante y una unidad de análisis, se redactaba un texto que interpretaba la información proporcionada por los coordinadores, la cual había sido categorizada bajo dicha unidad de

análisis. El procedimiento para pasar de los mapas de relación a estas tablas interpretativas fue el siguiente:

1. *Descripción de las relaciones en los mapas:*

Se comenzó con un ejercicio de descripción de las relaciones encontradas en el mapa de relaciones. Para ello, se organizó esta información en una tabla de doble entrada. En el eje horizontal se colocaron los participantes, y en el eje vertical, las unidades de análisis. Esta tabla precedía a las tablas interpretativas, pero seguía el mismo formato.

2. *Explicación de las relaciones entre unidades de análisis:*

A partir del ejercicio de descripción, se elaboró una explicación de la relación entre una unidad de análisis y otra, según lo expresado por cada coordinador. En esta paso, se trataba únicamente de describir cómo la vivencia del coordinador representaba las unidades de análisis, sin añadir aún una interpretación más profunda.

3. *Uso de fragmentos (evidencias) de entrevistas:*

Cada explicación estaba apoyada con fragmentos textuales de las entrevistas, los cuales ayudaban a ilustrar y reforzar la explicación ofrecida. Estos fragmentos reflejaban las expresiones más representativas de los coordinadores respecto a las vivencias que formaban parte de las unidades de análisis.

4. *Interpretación y conexión con el marco teórico:*

Una vez que se completaron las tablas descriptivas y explicativas, se revisaron nuevamente las preguntas de investigación para dar un sentido interpretativo a las explicaciones previamente elaboradas. Esta interpretación se realizó en relación con el marco teórico planteado en la investigación, organizándose en otras tablas de doble entrada, siguiendo el mismo formato ordenado por unidades de análisis.

Este procedimiento aseguraba que tanto la descripción como la interpretación estuvieran bien fundamentadas en los datos obtenidos de las entrevistas, ofreciendo una representación clara y coherente del análisis de las vivencias de los coordinadores.

	C1	C2
Actividades de gestión del coordinador	<p>Las prácticas organizacionales que este (R) coordinador identifica con respecto a su gestión son estas:</p> <p>Llevar a cabo actividades de promoción del programa Actividades para la integración de los estudiantes y desarrollo de la identidad de su profesión Orientación educativa a los estudiantes Vinculación del programa con la industria y el campo profesional para posicionar el perfil de egresados entre los empleadores. Mantener comunicación con los estudiantes para hacerles llegar información escolar ordinaria y cotidiana y para dar seguimiento a situaciones extraordinarias de casos o situaciones particulares. Los procesos de organización para preparar la planeación escolar del siguiente periodo.</p> <p>Y con respecto a las prácticas organizacionales:</p> <p>La planeación escolar es una de las actividades primordiales del CPE, este coordinador menciona que es una de sus principales tensiones por el estrés con que la vive, pues las dificultades que representa en sí misma esta actividad -como por ejemplo, la organización de los de grupos y los cierres por falta de matrícula cada semestre- en su caso se complica dado que debe establecer los acuerdos de colaboración con los profesores de cada curso, labor que corresponden más bien a un coordinador docente. Bajo esta situación, el cierre de un grupo días antes del inicio de un semestre por motivos de una baja matrícula, representa una carga de trabajo adicional para este coordinador y una fuente importante de estrés, por lo correspondiente a las gestiones de la planeación escolar y sus repercusiones con sus estudiantes y el debido seguimiento a los profesores implicados o afectados.</p> <p>Al ser también coordinador docente debe estar al tanto (desde lo que él dice) de la disponibilidad de los profesores para atender los cursos de acuerdo con la planeación escolar que se haya definido para ese periodo, así como de la contratación de profesores para atender la demanda de asignaturas ya sea por "ausencia de profesores" o por ser signatura de nueva creación en el plan.</p> <p>No sale a relucir el apoyo de un equipo o del apoyo de un asesor educativo.</p> <p>Tampoco sale a relucir un proceso de aprendizaje o de inducción a la función como algo relevante.</p>	<p>Las prácticas or</p> <p>Las actualizaciones Las operaciones El establecimiento Vinculación del p Llevar a cabo act Actividades muy particulares de e Los procesos de e Orientación edu</p> <p>Y con respecto</p> <p>La actualización programa. Si se aporta a la perso</p> <p>Existe apoyo de pudieran ser mu entre pares coor prácticas y exper</p> <p>El asesor educati trabajo de un as ha dado desde la momento crítico</p>

Tabla 3. Recorte de tablas interpretativas

Ejemplos de estos enunciados incluyen:

En la intersección entre el coordinador 1 (C1) y la unidad de análisis *Actividades de gestión del coordinador*, se observa lo siguiente: dado que no se busca realizar una interpretación de cada unidad de análisis de manera aislada, se identifican conexiones entre las distintas unidades que convenía tratarlas de forma organizada. En este caso, la relación entre las unidades "actividades de gestión del coordinador" y "sentido atribuido" permitió desarrollar una interpretación en la que se resalta cómo el acompañamiento a los estudiantes es una actividad que exige una combinación de cercanía y claridad por parte del coordinador. Esta cercanía implica no solo escuchar situaciones personales, sino también ofrecer una orientación precisa en aspectos disciplinarios o formativos.

Ejemplo 2: La coordinadora atribuye un sentido profundo y motivador a su papel en la gestión, especialmente en el contexto de la implementación de un nuevo programa educativo. Para ella, tener la posibilidad de influir directamente en los enfoques pedagógicos, los contenidos y las experiencias que conforman el programa no solo es un desafío, sino también una oportunidad que le permite expresar y aplicar sus ideas y conocimientos. La capacidad de identificar áreas de mejora y ser parte activa en la toma de decisiones sobre la evolución del programa le ofrece un sentido de realización personal y profesional. Además, su participación en el equipamiento de los laboratorios representa una contribución tangible de su esfuerzo, que refuerza su compromiso y satisfacción con la labor que desempeña, y consolida su identidad y motivación como coordinadora.

Momento VIII. Como último paso del proceso de análisis, se utilizó el modelo de las unidades de análisis para esbozar un esquema de contenidos de los resultados. Este esquema se tomó como referencia para organizar la presentación de los resultados que se expondrán en el siguiente capítulo. Se revisó la consistencia de este esquema con las preguntas de investigación planteadas, asegurando que estas quedaran efectivamente respondidas en el desarrollo del esquema propuesto.

El sistema de análisis descrito hasta aquí ofrece un camino metodológico para dar cuenta del papel que tienen las vivencias de los coordinadores en sus actividades de gestión y cómo estas se tejen en y con las prácticas organizacionales. Esta comprensión detallada y matizada de las experiencias profesionales de los coordinadores proporciona una base sólida para interpretar la complejidad de su gestión. En el siguiente capítulo de resultados, se presentarán los hallazgos obtenidos de este análisis, destacando las interrelaciones entre las vivencias de los coordinadores y las prácticas organizacionales, así como los patrones comunes y los aprendizajes derivados de estas experiencias.

Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de la investigación realizada, cuyo objetivo principal fue contribuir a un conocimiento profundo de la gestión educativa a partir de develar las vivencias profesionales de los coordinadores de programa educativo de licenciatura de la universidad. Los datos recolectados a través de entrevistas a profundidad a 6 coordinadores de programa de licenciatura se analizaron utilizando un método cualitativo riguroso.

El propósito de este capítulo es ofrecer una visión detallada de los hallazgos con respecto a las preguntas de investigación planteadas, que revelan aspectos relevantes sobre las experiencias y perspectivas de los coordinadores de sus vivencias en su labor de gestión.

Los resultados se han organizado en secciones que corresponden a las unidades de análisis de las vivencias profesionales provenientes del análisis de la información recabada. En primer lugar, se presenta la relación que guardan las unidades de análisis en un modelo de gestión que considera las vivencias de las personas como elementos esenciales. Esta presentación inicial proporciona un marco para entender cuáles son los componentes que, desde la teoría de la actividad (Leontiev, 1981), forman parte de las vivencias de las personas participantes. El propósito es estudiar y discutir estos elementos para incorporarlos en un modelo alternativo de gestión de las prácticas educativas situadas en un contexto particular.

Posteriormente, se detallan los hallazgos correspondientes a cada una de las unidades de análisis y las relaciones que se establecen entre ellas. Las secciones incluyen tanto las descripciones cualitativas más relevantes como citas textuales que ilustran y complementan la interpretación de los resultados. Esta estructura permite una comprensión integral de cómo las experiencias individuales de los coordinadores se integran en las prácticas organizacionales y viceversa, en un proceso continuo y complejo que contribuye al establecimiento de la cultura organizacional.

Finalmente, se identifican los patrones comunes y aprendizajes que los coordinadores refieren en sus vivencias. Esta síntesis de los resultados proporciona una base sólida para la sección de conclusiones, donde se abordarán las preguntas de investigación y se reconocerán los impactos en la universidad, y en el campo, de una gestión que considera las vivencias de sus coordinadores. Los hallazgos discutidos en este capítulo subrayan la importancia de integrar las vivencias profesionales en los procesos de gestión educativa para mejorar la eficacia y el bienestar en el entorno universitario.

Unidades de análisis de la vivencia de la gestión

Las vivencias profesionales de los coordinadores que se estudian en esta investigación se refieren al ámbito de su gestión académica, entendiendo por gestión académica los procesos y actividades cuyo propósito es disponer las condiciones necesarias para que ocurra el proceso de enseñanza y aprendizaje previsto por la universidad. Por lo tanto, absolutamente toda situación de aprendizaje pasa en algún momento por un tramo de gestión, destacando la centralidad de este ámbito en un contexto educativo.

De acuerdo con lo planteado por Vigotsky (1996), la noción de vivencia se refiere a los procesos que ocurren al conectarse la experiencia vivida en un contexto o entorno y la manera en que la persona la procesa; es decir, se trata de procesos inter e intrapsíquicos.

En el caso de las vivencias profesionales de los coordinadores de programa, se trata de la integración de los elementos personales y de las experiencias de ejecución de sus actividades en la interacción social en una cultura organizacional particular. "Su vivencia es una vivencia de algo" (Vigotsky, 1996, p. 383). De esta manera, la vivencia profesional se entiende como un proceso que integra en unidad los procesos intra e intersíquicos relacionados con la gestión. Los coordinadores no solo describen la situación en sí misma, sino que, al referirse a su gestión, expresan cómo viven estas actividades y el significado que les otorgan.

La vivencia profesional, como uno de los elementos centrales de la gestión, incorpora los sentidos que las personas atribuyen a sus actividades de gestión, sentidos que se co-construyen en y a través de una cultura organizacional particular.

Sin embargo, como se describió en la problemática, una perspectiva tradicional y administrativa de la gestión se aleja de estas consideraciones, proponiendo modelos de gestión lineales con procesos encadenados y consecuentes. Si se esquematizara el modelo de gestión desde esta perspectiva tradicional o administrativa, se vería como se muestra en la siguiente figura 9:

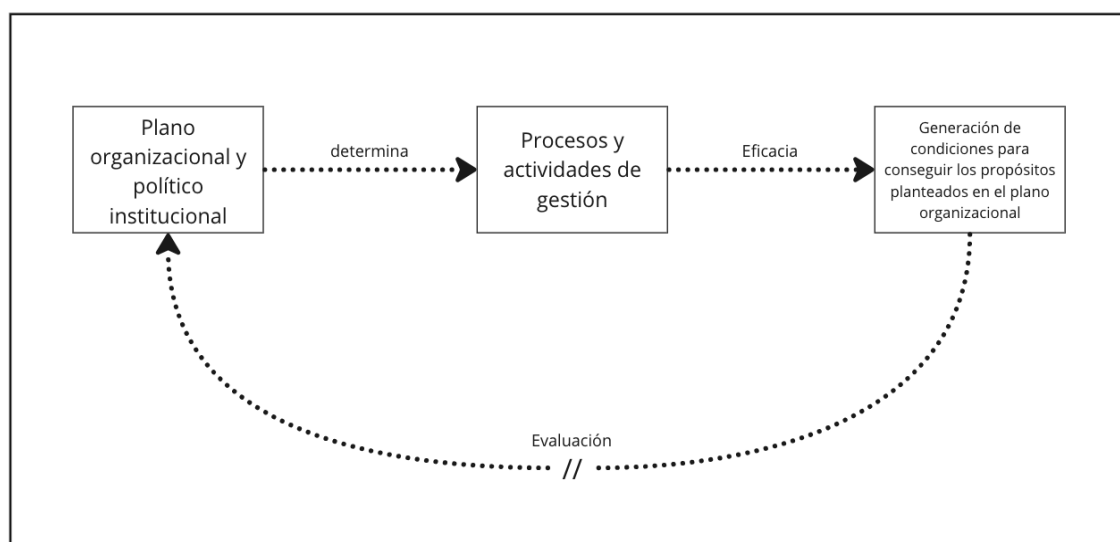


Figura 9. Modelo de gestión desde la perspectiva administrativa. Elaboración propia.

Un modelo de gestión así coloca las actividades de gestión como un intermediario entre el plano organizacional, que define y determina los propósitos que se han de conseguir y que formula las políticas para lograrlos, y el plano de los resultados, medidos en términos de eficacia de acuerdo con determinados indicadores, definidos también desde las cúpulas institucionales. Es un modelo lineal que supone la hipótesis de que los resultados esperados de la gestión serán una consecuencia directa de los procesos de definición y planeación de propósitos en el plano político-organizacional. Es decir, que a un

contexto dado le corresponderían determinadas acciones, de las que se derivarían directamente los resultados preconcebidos. Desde esta perspectiva, cuando se pretende que el foco sean los actores, la visión está puesta en capacitarlos o instruirlos para que usen con eficiencia los recursos a su disposición, con el fin de obtener mejores resultados.

La alternativa que propongo a este modelo de gestión de enfoque administrativo, y que surge de los resultados del análisis de los datos de esta investigación, es uno que coloca en el centro a los actores y sus vivencias. Este modelo descentra la eficiencia como elemento focal e incorpora otras unidades de análisis de la vivencia, permitiendo dar cuenta de ella de manera integral.

Las siete unidades de análisis (ver figura 10) que se desprenden de esta perspectiva y que se relacionan entre sí son:

- 1) **Identificación de prácticas organizacionales**, que representa el reconocimiento de modos particulares de organización en un contexto
- 2) **Actividades de gestión del coordinador de programa**, que expone acciones específicas con propósito en la gestión
- 3) **Motivos y sentidos atribuidos a la coordinación**, reflejando el significado y valor personal que da sentido a su gestión
- 4) **Emociones reconocidas explícitamente**, identificando las emociones vinculadas a la gestión;
- 5) **Ideas sobre ser coordinador**, que expone concepciones formadas a partir de la experiencia
- 6) **Tensiones respecto a su gestión y a las prácticas organizacionales**, que exploran conflictos entre el sentido personal y el institucional
- 7) **Aprendizajes**, que sirve como un puente para comprender cómo la experiencia vivida enriquece y transforma la práctica de gestión, impactando el desarrollo profesional del coordinador.

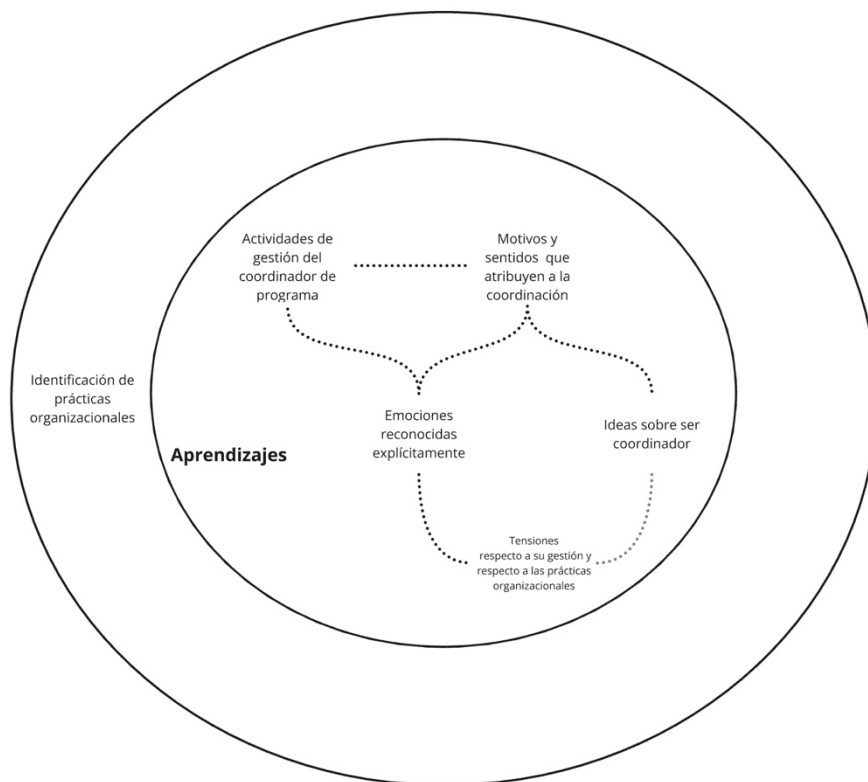


Figura 10. Modelo de análisis de la gestión de los coordinadores desde la perspectiva de las vivencias.

Elaboración propia.

Este esquema circular subraya la diferencia con una secuencia lineal de elementos, ya que cada unidad de análisis interactúa y se entrelaza con las demás, enriqueciendo la comprensión de la vivencia profesional en su totalidad. Las unidades, al ser identificadas y definidas, permiten poner el foco en puntos particulares de la experiencia de los coordinadores y analizar cómo se conectan y configuran en su práctica cotidiana.

La vivencia en este modelo de gestión se integra a su vez por siete unidades de análisis. No es un modelo que se explique desde la relación de elementos encadenados por efectos de causa y consecuencia ni mucho menos de forma lineal. Cada una de estas unidades de análisis no es independiente en sí misma, pues se influyen unas a otras. Sin embargo, desde la experiencia

reflexionada de gestión narrada por los coordinadores, se distinguen y diferencian entre sí de tal manera que se pueden definir para orientar el estudio de las vivencias colocando el foco en estas siete unidades.

Este modelo circular e integrador enfatiza aún más la diferencia respecto a una secuencia lineal de elementos y un encadenamiento de procesos, como se comprende en las perspectivas administrativas de gestión. Estas unidades de análisis sirven para poner el foco en puntos particulares de lo que sucede en y a través de la vivencia profesional de los coordinadores.

Es decir, al preguntarse sobre qué aspectos de las vivencias profesionales de las personas son relevantes en el ámbito de la gestión, estas unidades resultaron cruciales para dar cuenta de ello. Sin embargo, no se puede afirmar tajantemente que las vivencias de gestión de los coordinadores se componen únicamente de estos elementos. Estos elementos, al ser significativos en la narración de sus experiencias, permiten enfocar aspectos puntuales con el propósito de obtener una perspectiva más compleja y profunda de la gestión. Por otro lado, es importante destacar que la riqueza de estas unidades de análisis reside en las relaciones que se establecen entre ellas. Lejos de ser excluyentes, se comprenden unas a otras. Las relaciones que se dan entre ellas surgieron de los patrones encontrados en el análisis de las narraciones de los coordinadores.

A continuación, se exponen los hallazgos correspondientes a dos unidades de análisis, de las cuales se parte para después mostrar las relaciones que se establecen con las demás, respondiendo así a las preguntas de investigación sobre el papel que juegan las vivencias en las actividades de gestión de los coordinadores de programa. Primero se describen las actividades de gestión mencionadas por los coordinadores en las entrevistas. Esta descripción no se limita a detallar lo que hacen, sino que también explica las relaciones que se establecen con las demás unidades de análisis de las vivencias profesionales de los coordinadores, principalmente con la identificación que hacen de las prácticas organizacionales.

Las actividades de gestión de los coordinadores de programa

La primera unidad de análisis que se presenta es la de *las actividades de gestión de los coordinadores de programa*. Esta unidad es un componente fundamental en esta investigación, ya que a través de las actividades se construyen las experiencias y prácticas en el ámbito de la gestión, las cuales a su vez pueden considerarse como el núcleo de las vivencias de los coordinadores de programa.

Estas actividades no solo constituyen un aspecto clave para comprender las dinámicas organizativas y las interacciones dentro de las prácticas de gestión, sino que también se relacionan intrínsecamente con la teoría de la actividad de Leontiev (1981). En esta teoría, la actividad se conceptualiza como un proceso central, donde los individuos interactúan en un contexto sociocultural mediante acciones con un propósito definido. Así, al analizar la vivencia que resulta de cómo el coordinador vive y procesa sus experiencias de la actividad, se abre la puerta a una comprensión más profunda de cómo estas prácticas se entrelazan con los procesos socio-cognitivo-emotivos y las motivaciones en el contexto de las prácticas de gestión de programas educativos.

A partir del proceso de codificación y categorización de los datos se identificó como sobresaliente una triada de unidades de análisis claramente reconocibles y relacionadas entre sí, estas son *las Actividades de gestión* relacionada con *la de Motivos y sentidos atribuidos* y *la de Emociones reconocidas* (ver figura 11). Cuando los coordinadores hablan de sus vivencias en la gestión, hacen referencia a actividades concretas, al sentido que les atribuyen y a cómo se sienten al vivir estas experiencias. Este proceso de atribución de sentido no es algo estático, sino que se transforma y se reinterpreta a lo largo del tiempo. Es, por su carácter histórico, un proceso dinámico que va orientando las decisiones y acciones diarias de los coordinadores, adaptándose a las circunstancias cambiantes y a las experiencias que acumulan en su recorrido profesional.

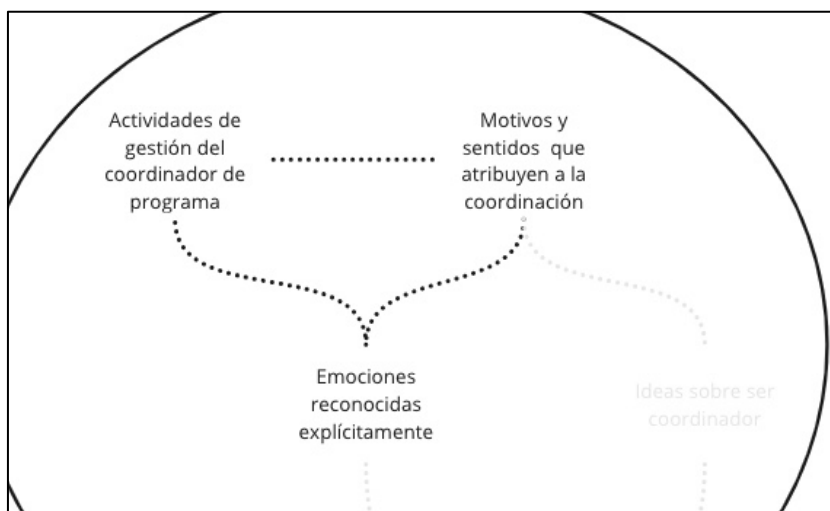


Figura 11. Imagen parcial del modelo de gestión desde la perspectiva de las vivencias.

Un aspecto importante que también se detectó fue que las actividades que describen los coordinadores trascienden la mera ejecución de tareas establecidas en la descripción de sus funciones. Más bien, se evidencia que las actividades de gestión constituyen un aspecto fundamental de sus vivencias profesionales, ya que las abordan con propósitos y objetivos específicos, dotándolas de un significado particular y único para cada individuo, incluso cuando se trata de la misma actividad. Para Leontiev (1981) hay una clara distinción entre acciones y actividad al explicar cómo la actividad se comprende como un proceso que se refleja en la conciencia del sujeto y se dirige a un fin concreto.

Las narrativas de los coordinadores revelan que sus actividades de gestión están intrínsecamente vinculadas a un sentido que les atribuyen, transformándolas de acciones automatizadas a actividades dirigidas por intenciones concretas y motivos definidos. Este sentido que impulsa su actividad puede generar emociones de agrado cuando está alineado con sus ideas sobre el rol de coordinador y el contexto organizacional. En consecuencia, la vivencia de la gestión se convierte en una experiencia significativa que fortalece su compromiso y satisfacción laboral. Por el contrario, si surge alguna contradicción o falta de sentido en estas actividades, puede generar tensiones con diversas

implicaciones para los individuos, los grupos y la organización. Este proceso de consistencia o falta de consistencia entre las unidades de análisis será explorado con mayor detalle más adelante.

A continuación, se profundiza en el análisis de las actividades de gestión con el fin de comprender en detalle su impacto y relevancia en la vivencia de los coordinadores. En primer lugar, se presenta un inventario exhaustivo de las actividades que los coordinadores identifican en sus narraciones como inherentes a su rol. Este inventario no solo enumera las tareas específicas realizadas por los coordinadores, sino que explora cómo estas actividades se entrelazan con el sentido que le atribuyen, sus emociones y sus relaciones dentro del contexto organizacional. Al desglosar estas actividades y analizarlas en profundidad se busca capturar la complejidad y la diversidad de las vivencias de gestión que los coordinadores desempeñan en sus actividades día a día. Este análisis detallado proporcionará una base sólida para comprender cómo las vivencias de las actividades de gestión influyen en la percepción y el desempeño de los coordinadores, así como en el funcionamiento general de la organización.

Inventario de actividades de los coordinadores

Al hacer un recuento de las actividades que narran los coordinadores en las entrevistas resulta un inventario de actividades que se muestra a continuación. Una misma actividad podría ser nombrada de distintas maneras por unos y otros, o también mencionar actividades pormenorizadas que en su conjunto se referían a una actividad más compleja mencionada por otros como, por ejemplo, realizar la planeación escolar. Para hacer una síntesis de este recopilado se integraron las actividades mencionadas en cuatro categorías de actividades como se muestra en la tabla 3. A la derecha de cada actividad se indica el número de coordinadores entrevistados que mencionaron esa actividad específica. Así, si los 6 participantes aludieron a una actividad de una categoría específica, por ejemplo, la de *Orientación educativa de estudiantes*, en la columna de la derecha aparecerá el número 6. Algunas de las actividades

se mencionaron repetidamente, incluso algunas mucho más significativamente que otras con tan solo una mención, pero en este momento no se presenta un conteo de frecuencias por mención.

Categoría de actividades	Coordinadores que mencionan la actividad
<i>Actividades de acompañamiento a estudiantes</i>	
Orientación educativa a los estudiantes	6
Seguimiento a situaciones extraordinarias de estudiantes en casos disciplinarios o de aprendizaje	3
Atención a estudiantes con respecto a situaciones personales	2
Actividades para la integración de los estudiantes y desarrollo de la identidad de su profesión	2
<i>Actividades de vinculación y promoción del programa</i>	
Vinculación del programa con la industria y el campo profesional para posicionar el perfil de egresados entre los empleadores	6
Actividades para promocionar el programa	5
Establecimiento y seguimiento de convenios para generar escenarios de aprendizaje en el campo socioprofesional	4
<i>Actividades curriculares para la calidad del programa</i>	
Actualización y mejora del plan de estudios	5
Gestiones para la liquidación de un plan de estudios y transición al nuevo	4
Selección de profesores y seguimiento de sus prácticas educativas	3
Desarrollo y consolidación de metodologías educativas para talleres y laboratorios del programa	4
<i>Actividades de planeación y administración</i>	
Planeación escolar para organizar los cursos del siguiente periodo	6
Procesos no delegables como representaciones institucionales y gestiones administrativas del programa	3

Tabla 4. Inventario de actividades mencionadas por los coordinadores.

En la tabla se observa cómo ciertas actividades tienen mayor mención por parte de los coordinadores sobre otras con una marcada diferencia en su frecuencia de alusión. Cabe destacar dos cosas, la primera es que para que una actividad formara parte de esta lista, ésta tenía que ser nombrada explícitamente por el participante como una actividad que correspondiera a su rol; segundo, que las actividades que aparecen en este listado mencionadas bajo este criterio, solo es posible afirmar cuáles actividades tuvieron más menciones sobre otras, de ninguna manera el conteo de menciones indicaría el valor que dan a unas y a otras, o cuáles reconocen y cuáles no. Sin embargo, el sentido de mostrar esta tabla como un inventario de actividades con un conteo de coordinadores que las mencionaron da la posibilidad de formular ciertas afirmaciones cuando se leen a la luz de sus vivencias.

Otro aspecto relevante de la tabla a destacar es que las actividades se organizaron en grupos de categorías según su naturaleza. Esto permitió dar un orden a todas las actividades mencionadas por los coordinadores y con ello a la descripción de las vivencias contadas con respecto a sus actividades de gestión.

Además, estas categorías coinciden con las funciones del coordinador de programa descritas en el Reglamento de la Gestión académica (ITESO, 2020) en su artículo 10, que como se expuso en el planteamiento del problema, se estipulan en resumen las siguientes funciones:

- dar seguimiento y evaluar el proceso y los resultados educativos del programa, así como la calidad del servicio educativo [y para ello] proponer las modificaciones necesarias al currículo [así como] la actualización de los contenidos y metodología de las asignaturas. En su momento colaborar con los procesos de acreditación del programa a su cargo.
- Mantener un vínculo permanente con el entorno socioprofesional y académico, así como representar al programa en los organismos académicos y profesionales relacionados con su objeto socioprofesional.
- Consolidar y dar seguimiento para cada periodo escolar a los requerimientos de la oferta de cursos, grupos y horarios del programa.
- Supervisar y atender las actividades de acompañamiento y asesoría educativa a los alumnos del programa. Atender las propuestas de los alumnos y, en su caso, canalizarlas a las autoridades competentes y aplicar las sanciones que le correspondan según lo establecido en el Reglamento de alumnos.
- Con el apoyo de las dependencias universitarias correspondientes, dar seguimiento al desempeño profesional de los egresados y mantener contacto con ellos, para vincularlos con la universidad.

- Atender, conforme a la normativa institucional vigente, las quejas, denuncias y apelaciones relacionadas con situaciones académicas anómalas o comportamientos indebidos en los que estén involucrados alumnos del programa que coordina.
- Participar en las decisiones relacionadas con la asignación, contratación y remoción de los profesores que impartan cursos en el programa a su cargo.

Como se puede observar, la manera en cómo se nombraron las actividades en la tabla tienen un nivel de detalle más específico que la descripción de las funciones del coordinador en el Reglamento de la Gestión Académica. Esto se debe a que los coordinadores narraban su experiencia con respecto a lo que hacen para gestionar el programa con ese nivel de detalle. Esto en la práctica lo viven algunos coordinadores como una falta de precisión del reglamento para orientar sobre lo que se debe hacer en esta función, para otros como una oportunidad para tener la flexibilidad para realizar las actividades de distinta manera o incluso hacer otras que cumplan o enriquezcan determinada función.

En general existe una coincidencia en que el tipo de actividades que más coordinadores mencionan son actividades a las que según su percepción les dedican más tiempo; también son actividades que desde su perspectiva son cruciales para su labor. Mientras que las actividades que menos coordinadores nombran son actividades que realizan de manera esporádica o les dedican menos tiempo, según la percepción de quienes sí las nombran. Esta mayor o menor frecuencia no denota una correspondencia con una mayor o menor motivación ni con un tipo específico de emociones, aunque más adelante se hará una relación entre estas actividades y su relación con el sentido que se le atribuye del que resultan reflexiones interesantes.

Adicionalmente a estas categorías de la tabla, aparecen en las narrativas otras actividades que no se muestran en el inventario y que los coordinadores reconocen como actividades adicionales a su rol pero que cobran importancia debido al propósito que persiguen con ellas. Como no son actividades que

asumen como propias de su función es por eso por lo que no aparecen en el inventario de actividades. Esto es el caso de *la organización de eventos extracurriculares* que enriquecen las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y *el seguimiento de las prácticas educativas de los profesores*, que contribuye a la calidad del programa. Si bien la mención de estas actividades es esporádica, llama la atención que todos las mencionan de una u otra manera, por lo que cobran importancia debido al sentido que les atribuyen y el impacto que identifican en el aprendizaje de los estudiantes.

Una última consideración que subyace en el inventario de actividades es la necesidad de comprender el sentido que las personas les atribuyen, más allá de simplemente enumerarlas y describir en qué consisten. Este sentido influye en la configuración de las prácticas organizacionales y en cómo las personas se relacionan con ellas en su vida diaria.

A continuación, se detallan las actividades de gestión mencionadas por los coordinadores, tal como se presentan en el inventario, destacando el significado que les otorgan, los motivos que las impulsan a llevarlas a cabo y las emociones que estas suscitan.

Las actividades de gestión en las prácticas organizacionales

Las actividades de gestión que los coordinadores de programa realizan son un elemento central de su vivencia profesional. Como se ha comentado, estas no son solo un recuento de acciones sino cuando el participante narra cómo las vive, expresa también el sentido que tienen para él, el propósito que persigue, lo que lo motiva o no a llevarla a cabo y/o la emoción que asocia con tal experiencia. Además de estas referencias que se tejen en las vivencias de gestión, siempre se alude también a las prácticas organizacionales que envuelven estas actividades de gestión del programa, ya sea porque las facilitan o las obstaculizan.

Las prácticas organizacionales resultan también un elemento esencial de las vivencias profesionales de los coordinadores, y para identificarla como una unidad de análisis se definió como actividades complejas en el ámbito colectivo que implican el reconocimiento y la adopción de maneras

particulares, ya sean acordadas o no, de organizarse en un grupo de personas o en un contexto organizativo determinado. Estas formas organizativas guían y orientan el modo en que se llevan a cabo las actividades de gestión dentro de la organización. Para ello se tomó en cuenta que los participantes se refirieran a estas prácticas aludiendo a estas maneras al expresar frases como “aquí en la universidad le hacemos así” o “aquí es así, o se hace así”.

El esquema de la figura 12 muestra cómo las prácticas organizacionales contienen a las actividades de gestión y es una representación gráfica de la manera en cómo los coordinadores narran sus vivencias al referirse a sus actividades: si bien se enfocan en hablar sobre lo que hacen en su labor como coordinadores aparece como telón de fondo la referencia a las prácticas organizacionales que constituyen la base sobre la cual se desarrollan y operan las actividades de gestión, reflejando así la interacción compleja entre el coordinador y su entorno organizacional.

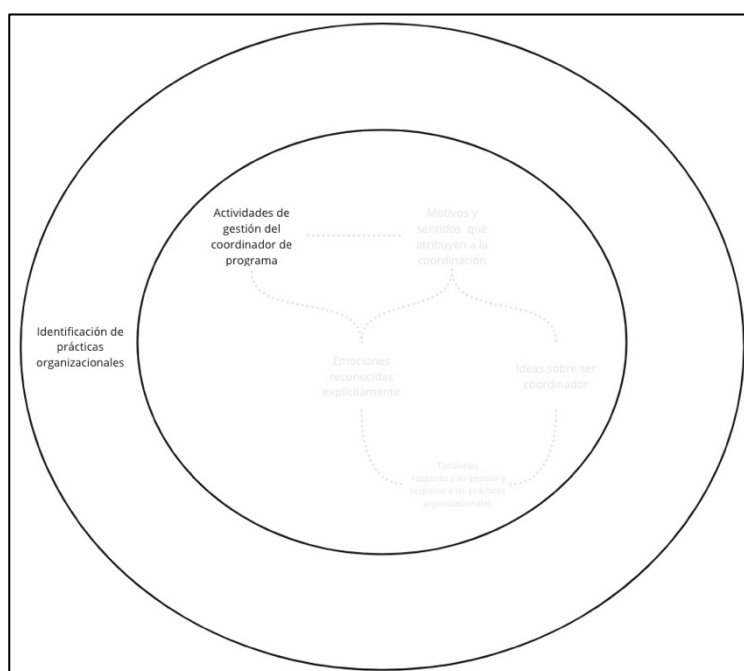


Figura 12. Imagen parcial del modelo de gestión desde la perspectiva de las vivencias. Relación entre Actividades de gestión e Identificación de prácticas organizacionales.

Este esquema presenta una alternativa en la relación entre ambas unidades desde una perspectiva centrada en la gestión basada en las vivencias, a diferencia de una orientación administrativa. En una perspectiva administrativa, como se ha expuesto en la revisión de la literatura, se establece una relación causal unidireccional entre ambas, donde las actividades de gestión se derivan de lineamientos y criterios organizacionales, y se espera que la realización de estas prácticas por parte de los gestores sea uniforme y totalmente congruente con lo que oficialmente se establece en la organización.

Este modelo destaca cómo las actividades de gestión se ven reflejadas en la identificación de las prácticas organizacionales y a su vez, cómo la identificación de tales prácticas implica una relación compleja entre las actividades de los coordinadores y el significado que les atribuyen, específicamente en lo que respecta a las actividades de gestión. Sin embargo, este enfoque también podría aplicarse a las prácticas de gestión educativa de la organización en general. De manera similar, el esquema muestra una relación compleja con las otras unidades de análisis.

Este modelo de análisis de la gestión implica comprender y estudiar las actividades de gestión como parte de las prácticas organizacionales, enfocándose en las vivencias de las personas. Este enfoque destaca cómo las experiencias personales influyen también en la cultura organizacional. El modelo pone el foco en cómo las personas viven sus actividades de gestión y la relevancia que estas vivencias tienen dentro de una cultura organizacional particular.

La importancia de este aspecto radica en que, en el ámbito universitario, cada proceso educativo atraviesa en algún momento por alguna etapa de gestión. Las actividades de gestión están integradas en las prácticas organizacionales, por lo tanto, es crucial desarrollar una comprensión más profunda de estas interacciones, entre ambas unidades de análisis, las actividades de gestión y las prácticas organizacionales, para identificar los impactos en el logro de los objetivos educativos. Esta premisa

sienta las bases para presentar a continuación los hallazgos relacionados con las actividades de gestión de los coordinadores.

a) Actividades de acompañamiento a estudiantes

La primera categoría de actividades que se presenta en esta descripción es la de *Actividades de acompañamiento a estudiantes* (ver Tabla 2). Esta categoría agrupa cuatro actividades que tienen como propósito dar acompañamiento a los estudiantes para favorecer su proceso formativo durante su trayecto por la universidad y son, *la orientación educativa a los estudiantes, el seguimiento a situaciones extraordinarias de estudiantes en casos disciplinares o de aprendizaje, la atención a estudiantes con respecto a situaciones personales y las actividades para la integración de los estudiantes y desarrollo de la identidad de su profesión.*

La *orientación educativa a estudiantes* es una actividad que los coordinadores asocian con el acompañamiento estudiantil, una actividad mencionada por los seis participantes. Cuando los coordinadores se refieren a esta, aluden a orientar a los estudiantes en aspectos estrictamente escolares y en las decisiones relacionadas con su plan formativo, tales como inscripciones y bajas de materias, elección de proyectos, apoyos financieros, entre otros. Estas situaciones son ordinarias y no requieren de esfuerzos ni recursos adicionales por parte de los coordinadores, pero sí ocupan un espacio significativo en su agenda diaria.

La *orientación educativa* la perciben como una prioridad que "no tiene horario", según comentan los coordinadores. Esta actividad implica atender las solicitudes de los estudiantes de manera inmediata y a través de los canales de comunicación establecidos por cada coordinador. Uno de ellos describe estas situaciones como "atención a bomberazos", enfatizando que son asuntos urgentes que deben resolverse de forma inmediata y con la máxima prioridad.

Los coordinadores mencionan que hay momentos específicos del periodo escolar, como las inscripciones, la elección de proyectos o las bajas de materias, por ejemplo, en los que estas atenciones ocupan por completo su agenda de trabajo. Sin embargo, estas situaciones no se limitan a un periodo en particular, sino que ocurren a lo largo de todo el año. Asumen que esta es una de las actividades principales que deben atender como parte de sus responsabilidades como coordinadores.

Otra actividad que los coordinadores asocian con el acompañamiento es el *seguimiento a situaciones extraordinarias de los estudiantes, como asuntos disciplinarios o dificultades en el aprendizaje*. Estas situaciones suelen ser derivadas por otros actores o dependencias para que el coordinador de programa les dé seguimiento. A diferencia de la *orientación educativa*, estas actividades requieren un mayor esfuerzo y recursos, incluyendo una comunicación más cercana con profesores, coordinadores docentes, y la dependencia o comisión que solicita el seguimiento. Generalmente, este seguimiento requiere del desarrollo de estrategias para apoyar al estudiante en la situación que afecta su aprendizaje. Los coordinadores también perciben estas situaciones como de alta prioridad, que deben atenderse de inmediato, incluso por encima de otros asuntos en su agenda. Solo tres participantes mencionaron esta actividad con estas características; dos de ellos lo hicieron con un tono de asombro debido a la carga de trabajo que representa, la cual satura aún más su agenda.

Otra actividad relacionada con esta misma categoría de actividades de acompañamiento es la *atención a estudiantes con respecto a situaciones personales*. Estas actividades implican la esfera personal de los estudiantes, lo que requiere que los coordinadores posean y utilicen habilidades de empatía, escucha activa y contención emocional. Aunque estas situaciones no están directamente relacionadas con aspectos académicos, tienen un impacto significativo en la disposición y capacidad de los estudiantes para aprender. Los coordinadores deben abordar problemas familiares, conflictos interpersonales con compañeros o profesores, problemas de salud mental y dificultades psicoafectivas, entre otros. Estas situaciones a menudo son complejas y demandan un enfoque sensible y comprensivo,

así como una estrecha colaboración con otros profesionales, como psicólogos y consejeros académicos, para desarrollar estrategias de apoyo efectivas. Debido a la naturaleza delicada de estos problemas, los coordinadores también deben ser capaces de manejar la confidencialidad y proporcionar un entorno seguro para que los estudiantes puedan expresar sus preocupaciones. La atención a estos asuntos es vista como una parte esencial de su rol, y a menudo se percibe como una prioridad alta por la urgencia de atención que los estudiantes demuestran, que debe ser atendida de inmediato, a pesar de las otras demandas en su agenda.

No obstante, no todos los coordinadores consideran que esta actividad es inherente a su función. Algunos sienten que les faltan las habilidades necesarias para proporcionar este tipo de acompañamiento a los estudiantes. Estos coordinadores a menudo se enfrentan a dificultades adicionales al intentar manejar estas situaciones, ya que no se sienten preparados o capacitados para abordar problemas personales complejos. También perciben que esta falta de preparación limita la efectividad del apoyo que brindan y aumenta su carga de trabajo al intentar equilibrar estas demandas con sus responsabilidades académicas.

Por último, otra actividad que para los coordinadores implica el acompañamiento es la *integración de los estudiantes y las actividades que contribuyen al desarrollo de la identidad de su profesión*. Esta actividad fue mencionada también por solo dos coordinadores, pero cobra relevancia por el sentido que le atribuyen. Aunque implica una gran carga en términos de organización de personas, recursos y logística, estos coordinadores la perciben como una tarea meramente académica. Esto se debe a que está directamente relacionada con su manera de proyectar su identidad profesional y la posibilidad de dejar una huella en la identidad de sus estudiantes a través de las experiencias formativas ofrecidas en el programa. Para ellos, estas actividades no solo son una extensión de sus responsabilidades académicas, sino también una oportunidad de influir positivamente en la formación

profesional de los estudiantes, ayudándolos a integrarse entre ellos, formar comunidad e incorporarse activamente al campo socioprofesional.

Los coordinadores mencionan que disfrutan estas actividades junto con los estudiantes, ya que también fomentan la colectividad y los vínculos interpersonales porque estas experiencias formativas crean un sentido de comunidad y pertenencia, lo que fortalece la cohesión del grupo y promueve un entorno de apoyo mutuo. Así, aunque estas tareas pueden ser exigentes y complejas, los coordinadores las valoran altamente por su impacto duradero en la formación de los estudiantes.

Como se puede observar, estas actividades de acompañamiento son fundamentales en el servicio que los coordinadores brindan a sus estudiantes, en las que su labor va mucho más allá de simples tareas administrativas. A través de estas actividades, los coordinadores se implican personalmente con los estudiantes, ayudándolos a superar los obstáculos que puedan surgir en su proceso formativo. Este nivel de involucramiento refleja el compromiso de los coordinadores con el desarrollo de los estudiantes tanto profesional como personal, destacando la importancia que para ellos tiene el desarrollo y puesta en práctica de habilidades en el acompañamiento como la empatía, la escucha activa y la contención emocional. Un ejemplo de esto es lo que un coordinador comparte en su entrevista:

si es en temas personales creo que también ese era uno de mis miedos, de repente también como coordinador que te revientan cosas en la oficina, que dices: “¡ay, cabrón!” Me he formado también en temas de crisis y en otras cosas, para saber qué si puedes y qué no te toca y cómo direccionar con el área que se tenga que hacer. Pero también creo que fíjate que uno de mis temores era esta parte humana, de repente ante una situación muy personal, decir cómo lo trato. Porque, no sé cómo decirlo, pero trato de ser cercano, pero también de mantener distancia, pero también sé que en situaciones que son muy, muy personales he sabido encontrar ese punto donde puedes hacer contacto desde la parte humana. Pero digamos, no sé si lo

correcto es decir hasta cierto punto profesional, sin invadir un terreno tan, tan, tan personal (septiembre, 2022. Entrevista C3-Parte 1. Párr. 121).

La percepción que los coordinadores tienen de su labor de acompañamiento a estudiantes trasciende el ámbito académico, como se puede observar en la referencia anterior. Los participantes mencionan que el acompañamiento que brindan frecuentemente toca la esfera personal de los estudiantes, interpelando también la propia. En algunos casos, se sienten rebasados debido a la carencia de habilidades suficientes para enfrentar las situaciones presentadas por los estudiantes. A pesar de considerar el acompañamiento como una tarea encomendada por la universidad, ninguno de los coordinadores mencionó haber recibido capacitación o apoyo particular de la institución para desarrollar habilidades que les permitieran afrontar estas circunstancias. Un coordinador, en particular, relató haberse instruido por interés propio en ciertos temas para manejar mejor estas situaciones. Expresó sus temores sobre cómo abordar adecuadamente los problemas personales de los estudiantes, intentando mantener un equilibrio entre cercanía y profesionalismo. Mencionó haberse capacitado en gestión de crisis para saber qué aspectos atender personalmente y cuáles derivar a áreas especializadas, destacando la importancia de encontrar un punto de contacto humano sin invadir excesivamente el ámbito personal del estudiante. Este último punto de equilibrio lo han mencionado algunos coordinadores como una causa especial de tensión por la complejidad que tiene tener la sensibilidad precisa para responder adecuadamente según cada situación.

Este aspecto de la tensión con respecto al acompañamiento y el sentido que las actividades de acompañamiento tienen para los coordinadores se abordarán con mayor profundidad en la sección que profundiza en el significado que los coordinadores atribuyen a sus actividades.

Además, aunque estas actividades demandan un considerable esfuerzo y recursos, y a menudo resultan en una sensación de saturación, los coordinadores no perciben necesariamente esta carga como un conflicto, sino como una situación normalizada en su contexto de trabajo. La disposición de los

coordinadores para acompañar a sus estudiantes, incluso en circunstancias de alta demanda, subraya su dedicación y el valor que otorgan a la construcción de relaciones significativas y al apoyo constante.

A continuación, se describe otra categoría de actividades que resultó de relevancia para los coordinadores, ampliando así la descripción de la vivencia que los coordinadores tienen de sus actividades de gestión.

b) Actividades de vinculación y promoción del programa.

Esta categoría agrupa tres actividades de gestión que desde la percepción de los coordinadores tienen como propósito dar a conocer el programa fuera de la universidad para promocionarlo con aspirantes o empleadores y/o establecer lazos de colaboración con el campo socioprofesional con fines pedagógicos, de intervención o de investigación. Estas actividades son *la vinculación del programa con la industria para posicionar el perfil de egresados entre empleadores, las actividades para promocionar el programa, y el establecimiento y seguimiento de convenios con fines pedagógicos.*

La primera actividad de esta categoría, la vinculación del programa con la industria y el campo socioprofesional, fue mencionada por los 6 participantes, quienes coincidieron en que su propósito principal es posicionar el perfil de los egresados entre los empleadores. Esta actividad es especialmente crucial para los coordinadores de programas de reciente creación, ya que es la manera de dar a conocer la utilidad y el aporte de un profesional formado en esa área disciplinar.

Además, algunos coordinadores señalaron que el éxito del programa depende en gran medida de la valoración que los empleadores hagan de los egresados. Esta valoración, a su vez, influye en la demanda de más profesionales preparados en esas áreas, subrayando la importancia de estas actividades de vinculación para el reconocimiento y la sostenibilidad del programa.

Los 6 coordinadores destacaron la importancia de su gestión para ofrecer a los estudiantes oportunidades de práctica e intervención en su área. Estas experiencias no solo facilitan un aprendizaje

significativo, sino que también aumentan las posibilidades de generar demanda laboral para los egresados.

Otra actividad relevante en esta categoría es la promoción del programa. Los participantes coincidieron en que esta tarea les compete, aunque algunos cuestionaron si pudiera ser llevada a cabo de otra manera más eficiente o diversificada. Para algunos coordinadores, la promoción del programa es una práctica organizacional sin mucho sentido, ya que sus programas educativos no requieren de promoción debido a que la matrícula es suficiente. Además, perciben que los esfuerzos que realizan para promocionar el programa, siguiendo la agenda de la oficina encargada de esta tarea, no necesariamente generan nuevos aspirantes a sus carreras. En contraste, otros coordinadores creen que la promoción es fundamental para posicionar la propuesta del programa y atraer estudiantes, especialmente en el caso de programas nuevos.

Perciben que la organización de la promoción en la universidad requiere que los coordinadores dediquen mucho tiempo a esta actividad. Aunque reconocen su importancia, especialmente para programas de reciente creación, señalan que hay pocas alternativas para realizarla de manera distinta. Esto los obliga a renunciar a dedicar más tiempo a otras actividades académicas, como la investigación, el diálogo con profesores y el acompañamiento cercano a sus estudiantes. Expresan su pesar y preocupación por el hecho de que las tareas administrativas les restan tiempo para lo que consideran realmente importante: propiciar y dar seguimiento al aprendizaje de los estudiantes.

Esta es una de las actividades en las que la consideración de las vivencias de los coordinadores podría hacer una diferencia significativa en la determinación de las prácticas institucionales. En lugar de concebir la gestión como una mera distribución de tareas y funciones basada en procedimientos claramente definidos, la inclusión de las experiencias de los coordinadores permitiría establecer estrategias diferenciadas. De esta manera, se podría abordar la promoción del programa de una manera

más efectiva, en lugar de considerar las tensiones derivadas de esta tarea como un simple problema de gestión.

La tercera actividad en esta categoría se relaciona con el establecimiento y seguimiento de convenios para generar escenarios de aprendizaje en el campo socioprofesional. Esta vinculación tiene una orientación pedagógica. Los coordinadores identifican que estas actividades propician principalmente la creación de experiencias y escenarios ricos para el aprendizaje, además de ofrecer un abanico de opciones atractivas de proyectos y actividades extracurriculares para sus estudiantes. Reconocen que dichas experiencias requieren su trabajo e involucramiento directo. Los coordinadores manifiestan que estas actividades generalmente les entusiasman tanto a ellos como a los estudiantes, debido a los resultados obtenidos y al impacto generado, incluso en los beneficiarios de los proyectos cuando se llevan a cabo como prácticas curriculares vinculadas al campo profesional. Esta vinculación no solo enriquece el proceso educativo, sino que también fortalece las relaciones con el entorno profesional, pues beneficia a todas las partes involucradas.

Sin embargo, perciben que este tipo de gestiones relacionadas con la vinculación y promoción del programa implican dedicar esfuerzos, recursos y tiempos con los que no siempre cuentan. Lo más difícil es dar seguimiento a los acuerdos y vínculos establecidos con organismos, empresas e instituciones externas. Algunos participantes mencionan que este sentir es generalizado entre los coordinadores de programa, quienes a pesar de sentir el respaldo de sus directores y de la Dirección General Académica para llevar a cabo iniciativas que enriquecen las experiencias del programa, enfrentan dos circunstancias particulares. Primero, estas actividades se perciben como trabajo extra, no tanto por la cantidad de trabajo que implican, sino porque deben realizarlas solos, encargándose de cada detalle y fase de desarrollo de estos proyectos. Segundo, esta carga adicional se suma a las demás responsabilidades que deben cumplir para operar el programa, incluyendo actividades que, aunque reconocen también que forman parte de su rol, no necesariamente corresponden a su función de

gestión para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, como por ejemplo la ya mencionada promoción del programa. Esta situación contribuye también a que se genere una sensación de saturación y sobrecarga.

Sirve de ejemplo de esta situación citar lo que menciona un coordinador al respecto:

me metí en algo que estoy haciendo, yo le llamo un proyecto de experiencias profesionales, no prácticas profesionales. Se trata de generar desde la licenciatura vacantes para que estén en proyectos de dos o tres meses en empresas, de medios o de empresas de desarrollo. Eso me ha llevado muchísimo trabajo, y digo, puedes hacerlo o no hacerlo, eso no es parte de mis atribuciones, pero es algo que tiene que hacerse (septiembre, 2022. Entrevista C5-Parte 1. Párr. 223).

La referencia anterior permite corroborar y enriquecer las ideas presentadas sobre las situaciones dadas en las actividades de vinculación, revelando aspectos cruciales sobre la percepción y realidad de las gestiones adicionales asumidas por los coordinadores. El participante menciona haberse involucrado en un proyecto de experiencias profesionales que no forma parte de sus atribuciones oficiales, reforzando así la afirmación de que las gestiones relacionadas con la vinculación y promoción del programa son percibidas como trabajo extra. Este tipo de proyectos, aunque valiosos, implican un esfuerzo considerable y, como menciona el entrevistado, han demandado muchísimo trabajo, coincidiendo con la percepción general de que los coordinadores se encargan de cada detalle y fase de desarrollo, generando una sensación de sobrecarga y saturación.

Además, la experiencia narrada por el participante sugiere una falta de apoyo institucional formal, ya que señala que asumir este proyecto fue opcional: "puedes hacerlo o no hacerlo". Esto se alinea con la observación de que los coordinadores frecuentemente llevan a cabo estas tareas adicionales sin recursos ni soporte adicional. A pesar de no ser parte de sus responsabilidades oficiales, "no es parte de mis atribuciones", el coordinador siente que este tipo de iniciativas tiene que hacerse,

subrayando la necesidad imperante impulsada por los beneficios que aportan a los estudiantes. Este sentimiento de necesidad, aunque no institucionalmente reconocido, resuena con la afirmación de que los coordinadores asumen estas tareas porque enriquecen las experiencias del programa, aun cuando sobrepasan sus deberes oficiales.

Finalmente, la considerable carga de trabajo que conllevan estos proyectos impacta inevitablemente en la capacidad del coordinador para concentrarse en otras responsabilidades que consideran cruciales o que demandan inmediatez de respuesta. Estas observaciones muestran cómo los coordinadores, aunque respaldados por sus directores y la Dirección General Académica, enfrentan desafíos particulares al equilibrar estas responsabilidades adicionales con sus tareas fundamentales, lo que contribuye a la sensación de sobrecarga descrita en las situaciones dadas en las actividades de vinculación.

c) Actividades curriculares para la calidad del programa.

La tercera categoría de actividades se enfoca en las *Actividades curriculares para la calidad del programa* (ver Tabla 2). Esta categoría incluye cuatro actividades que esencialmente tienen como objetivo asegurar y mejorar la calidad educativa del programa, función que corresponde a un coordinador de programa. Las actividades incluidas son: *la actualización y mejora del plan de estudios, las gestiones para la liquidación de un plan de estudios y la transición al nuevo, la selección de profesores y el seguimiento de sus prácticas educativas, y el desarrollo y consolidación de metodologías educativas para talleres y laboratorios del programa*. Estas actividades buscan contribuir a que el programa responda de manera efectiva a las necesidades educativas y profesionales de los estudiantes.

Las actividades relacionadas con la calidad del programa son consideradas fundamentales por los coordinadores, quienes las valoran no solo por su alto impacto, sino también por la satisfacción y el sentido que tiene para ellos incidir de esta manera en el currículum. A través de las actividades de

actualización y mejora del plan de estudios, los coordinadores pueden influir directamente en los énfasis, prioridades, propósitos y enfoques del programa, aportando sus propios matices y áreas de innovación. Esto contribuye a que el programa de estudios esté bajo constante vigilancia y renovación, ajustándose a las ideas y expectativas de quienes lo gestionan. Los coordinadores tienen la capacidad de plantear, proponer e implementar cambios en las asignaturas y/o en el plan de estudios, manteniéndolo actualizado tanto en términos disciplinares como pedagógicos. En ocasiones, cuentan con el apoyo de un equipo o de personas designadas específicamente para estas tareas, lo que facilita la realización de estas mejoras. Esta capacidad de influir y mejorar el plan de estudios refuerza el sentido de propósito y realización profesional de los coordinadores, al ver cómo su trabajo contribuye significativamente a la calidad educativa y al desarrollo de los estudiantes.

Cuando se trata de un proceso de actualización del programa de estudios, los coordinadores mencionan que la práctica común en la universidad es asignar esta tarea a un equipo de trabajo liderado por el coordinador del programa. Si la persona que lidera esta tarea es también quien coordinará el programa en el futuro, esta experiencia se convierte en una oportunidad valiosa para adquirir un conocimiento integral y profundo del programa. Este enfoque permite al futuro coordinador identificar los desafíos del programa, así como sus posibilidades de articulación, impacto y vinculación, proporcionando una base sólida para su gestión.

Los participantes muestran entusiasmo por las tareas asociadas a las mejoras del programa y reconocen el impacto que sus acciones tienen en la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes. Esta posibilidad no solo implica un compromiso académico y profesional, sino también personal por parte del coordinador, quien se involucra activamente en el diseño de una nueva fórmula que responda mejor a las necesidades educativas y profesionales de los estudiantes.

Una vez que la propuesta se concreta en la oferta de un programa renovado, surgen dos necesidades primordiales. En primer lugar, la necesidad de promocionar el nuevo programa para atraer

estudiantes bajo la nueva propuesta. En segundo lugar, se requiere tender formas de colaboración con otros actores de la universidad para coadyuvar en las intenciones declaradas de la institución para la consecución de una mayor colaboración interdepartamental y la búsqueda por la interdisciplina. Ambas necesidades se convierten en una prioridad para los coordinadores y enfocan sus esfuerzos en las actividades que los lleven a conseguir tales propósitos.

Aunque reconocen que el diseño y desarrollo curricular resulta una de las actividades académicas más complejas y que les representa un desafío, los participantes muestran una gran expectativa por contribuir directamente con su creatividad e ideas una vez reciben el encargo. Esta expectativa se traduce en una motivación que sostiene la tarea a lo largo del proceso por compleja que sea. El entusiasmo y compromiso que demuestran hacia estas actividades se refleja en su reconocimiento del impacto que sus acciones tienen en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, lo que fortalece su compromiso académico, profesional y personal con el proceso de diseño curricular y en definitiva con esta dimensión de su gestión.

Otra de las actividades que los coordinadores mencionaron como parte de su función fue la de *las gestiones para la liquidación de un plan de estudios y transición a uno nuevo*. Esta actividad se deriva de un proceso de actualización curricular cuando la propuesta de uno nuevo entra en vigor. Es entonces cuando los coordinadores deben llevar a cabo un proceso detallado y minucioso para transitar a los estudiantes de un plan a otro, así como llevar a cabo el plan establecido para liquidar el programa que ha quedado sin vigencia.

Los coordinadores perciben estas actividades como complejas y difíciles, ya que no siempre encuentran entre sus pares la experiencia acumulada que les permita conocer los pormenores de llevar a cabo la transición de un plan en liquidación a uno nuevo. Esto puede deberse a que es la primera vez que el plan de estudios se renueva, o a que las personas que anteriormente gestionaron estos procesos ya no están en la universidad o laboran en otras áreas. Aunque se sienten apoyados por la oficina de servicios

escolares, se enfrentan a la falta de un procedimiento homologado para todas las licenciaturas, lo que los coloca en una situación ambigua. Deben tomar decisiones sobre la marcha, ajustándose a las necesidades y características de su población estudiantil.

Estas actividades implican un seguimiento continuo tanto a estudiantes como a profesores, asegurando que ambos grupos puedan adaptarse adecuadamente a las nuevas cualidades y requerimientos del plan de estudios renovado. Este seguimiento es crucial para crear las condiciones idóneas que faciliten la transición y la integración de las nuevas metodologías y contenidos curriculares.

Otra actividad dentro de esta categoría es la *selección de profesores y el seguimiento de sus prácticas pedagógicas*. Es notable que la mitad de los participantes haya mencionado esta actividad como parte de sus funciones. Aunque esta tarea no está explicitada en las funciones del coordinador de programa descritas en el reglamento, los coordinadores la consideran una manera directa de garantizar la calidad del programa, especialmente cuando se trata de programas nuevos o recientemente creados. Por ejemplo, una de las participantes lamenta no tener más tiempo para dedicarse a la supervisión de las clases de los profesores y ofrecerles retroalimentación.

En algunos casos la coordinación de programa se da junto con la coordinación docente por encargo, esto depende de las prácticas particulares del departamento, debido al número de integrantes del departamento y de cómo se hayan distribuido las tareas. En otros casos no es así, pero de igual manera reconocen actividades relacionadas con la gestión de la docencia, aunque no les corresponda del todo tal función. Tanto en una situación como en la otra, mayormente es una actividad que se vive con relativa tensión.

El término acompañamiento es un término extendido en la universidad para referirse a las actividades de orientación, atención, asesoría y seguimiento tanto a alumnos como de profesores. En los reglamentos se determina que el acompañamiento a los estudiantes es una función del coordinador de programa, mientras que el acompañamiento a los profesores es una labor del coordinador docente. En la

percepción de los coordinadores no lo es del todo así, pues identifican que recae también en ellos ciertas labores de acompañamiento a los profesores además de las labores de acompañamiento a estudiantes que asumen dentro de su cargo. Comprenden que, como tal, el acompañamiento a los profesores les corresponde a los coordinadores docentes, sin embargo, ellos como coordinadores de programa atienden también a profesores que acuden pidiendo orientaciones específicas sobre el enfoque o propósitos de determinados cursos, sus prácticas docentes o sobre las experiencias de aprendizaje más adecuadas relacionadas con el programa. También tratan con profesores que se involucran en talleres y laboratorios específicos y que por los acuerdos que se toman en estos espacios, el seguimiento por parte del coordinador resulta crucial para el avance exitoso del programa.

Por otro lado, si bien no se trata de labores de acompañamiento a profesores con todas sus implicaciones, los coordinadores identifican que deben establecer y mantener relaciones académicas tanto con los profesores como con otros actores que resultan claves para la gestión del programa, y que esto difiere de lo que comúnmente se les dice al recibir el encargo, que su atención será exclusivamente hacia los estudiantes.

Saben que el seguimiento a la práctica de los profesores le corresponde al coordinador docente, sin embargo, al ser coordinadores de programa quienes están al tanto de la calidad del programa asumen que deben estar en constante comunicación con los coordinadores docentes para compartirles información acerca de lo que los alumnos les reportan sobre lo que hacen en los cursos con sus profesores, y esto implica en ocasiones tener previamente un acercamiento directo con los profesores.

Al tener por un lado el cuidado de atender la demanda de sus estudiantes y por el otro una comunicación con los profesores para dar seguimiento a peticiones particulares o simplemente al transcurrir de los cursos, la cantidad derivada de actividades de este doble seguimiento asumido se convierte en ocasiones en una experiencia desbordante, y en una vivencia emocional de tensión cuando

ambas partes necesitan algún tipo de conciliación, con o sin intermediación del coordinador docente correspondiente.

Por último, otra actividad mencionada por los coordinadores relacionada con esta categoría del ámbito curricular fue la del *desarrollo y consolidación de metodologías educativas*. Llama la atención que este tipo de actividades la refirieron 4 de los participantes en el mismo sentido, cuando mencionan que la implementación de un programa nuevo requiere de gran esfuerzo de su parte por poner en marcha las apuestas pedagógicas pensadas para los proyectos, talleres o laboratorios específicamente. Algunos de ellos mencionaron incluso que les corresponde dar seguimiento a todo el proceso que se lleva a cabo para equipar los laboratorios o bien para identificar y gestionar los escenarios idóneos donde se llevarán a cabo los proyectos.

Los coordinadores mencionan que estas actividades les entusiasman porque representan la concreción de las ideas y propuestas formuladas en el nuevo plan de estudios, ya sea en términos de mejora o de innovación. Se sienten responsables de asegurar que estas ideas se materialicen en los escenarios educativos particulares y tengan un impacto significativo en los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, expresan que el tiempo dedicado a este tipo de actividades desborda por completo su agenda, ya que generalmente implica invertir tiempo fuera del horario laboral o posponer otras tareas de gestión que no pueden delegar y deben concluir posteriormente. Aunque estas actividades les brindan una gran satisfacción, llevarlas a cabo simultáneamente con las demás responsabilidades de su gestión a menudo se viven en momentos de tensión y estrés.

Las actividades de índole curricular dedicadas a cuidar la calidad del programa suelen ser complejas debido a los diversos actores que participan y las dinámicas de colaboración que implican. La universidad dispone de procesos, procedimientos y personal preparado para acompañar a los coordinadores en las tareas de diseño y actualización curricular. Sin embargo, de la actualización de un programa o del diseño de uno nuevo, se derivan otras actividades, previamente mencionadas, que los

coordinadores viven mayormente con tensión. Esta tensión surge principalmente del deseo de implicarse en tales actividades y las pocas posibilidades que su agenda les permite debido a la saturación de trabajo.

Este contexto lleva a que, motivados por el sentido que estas actividades tienen para los coordinadores, decidan dedicar tiempo extra a su jornada laboral. Aunque esta dedicación adicional les proporciona una gran satisfacción por los logros alcanzados, también conlleva agotamiento y estrés. A pesar de estos desafíos, los coordinadores consideran que su implicación en estas actividades vale la pena, y encuentran en estas experiencias enriquecimiento para su trayectoria académica y gratificación.

d) Actividades de planeación y administración.

Por último, de las actividades mencionadas por los coordinadores, se agruparon las que ellos identificaban con actividades de índole administrativas, incluso algunos mencionaron la planeación como una actividad de carácter administrativa.

Sin embargo, se separó la planeación escolar de las otras actividades debido a que los 6 participantes se refirieron a ella como una actividad primordial, mientras que las otras que ellos identifican como administrativas fueron muy diversas y mencionadas solo por tres coordinadores.

Primeramente, la planeación escolar es una de las actividades que los participantes identifican como de las principales del coordinador de programa. Esta actividad consiste en organizar los cursos del periodo para cada grupo y asignar a los profesores a estos, en las horas y espacios correspondientes a la demanda de grupos de estudiantes. Perciben que es una actividad sumamente compleja y de índole administrativa que requiere la consideración de múltiples requisitos, condiciones y situaciones. Si bien, no es una actividad que se extiende a lo largo del semestre, sino que se concentra en un momento determinado del periodo, demanda un tiempo considerable de su agenda que se superpone a las solicitudes de atención de los estudiantes y a las demás tareas derivadas tanto de sus funciones como

coordinadores como de sus demás encargos. Al ser una actividad difícil reconocen el apoyo del equipo de la oficina de Servicios Escolares, que con su trabajo y experiencia les ayuda a resolver las dificultades que la tarea implica en sí misma.

Uno de los coordinadores menciona que esta actividad representa una de sus principales tensiones debido al estrés que conlleva. Las dificultades que se presentan en la organización de los grupos como los cierres por falta de matrícula cada semestre, se complican por la necesidad de establecer acuerdos de colaboración con los profesores de cada curso, una tarea que generalmente corresponde a un coordinador docente, pero resulta crucial cuando el cuidado de estos acuerdos depende del coordinador por tratarse de un programa nuevo. Por ejemplo, el cierre de un grupo días antes del inicio del semestre debido a la baja matrícula implica una carga de trabajo adicional y se convierte en una fuente importante de estrés, debido a las repercusiones que esto tiene en los estudiantes y el seguimiento a los profesores que se afecta con este tipo de decisiones.

Esta tarea de planeación escolar es percibida por los coordinadores como una de las principales fuentes de tensión en su gestión. La tensión surge cuando no existe una correspondencia clara entre las razones por las cuales la universidad les encarga esta tarea y el sentido que tiene para ellos. Mientras que algunos coordinadores consideran que la planeación podría automatizarse, la universidad requiere la participación del coordinador, lo que genera un choque de sentidos. Esta discrepancia se agudiza cuando los coordinadores deben resolver simultáneamente una multitud de otras tareas, como la atención inmediata a los estudiantes, entre otras responsabilidades.

Además de la planeación, mencionaron otras actividades de índole administrativa que por la vía de los hechos resultan difíciles de delegar con otros colegas. Por ejemplo, las representaciones institucionales en protocolos, ceremonias o firmas de convenios o colaboraciones; o la firma de documentos, cartas para estudiantes, llenados de formatos, entre otras. Fue común encontrar en las narraciones de los participantes una clara diferenciación que hacen de sus propias actividades entre las

que perciben como académicas y las administrativas. Esta diferenciación cobra relevancia por el rechazo explícito que existe a las actividades administrativas entre algunos académicos y esto ha conllevado a un rechazo incluso de las funciones de gestión del programa por considerarla una gestión más administrativa que académica. Esto ha impactado en la manera en cómo las personas aceptan una invitación a la función de coordinación y manifiestan resistencia, temor desmedido o hasta rechazo. Generalmente los coordinadores participantes expresaron que las actividades administrativas les quitaban tiempo para las actividades académicas, donde las primeras carecen de sentido y en la práctica ha resultado difícil delegarlas o automatizarlas, mientras que las segundas para ellos son el corazón de su labor y lo que dicen hacer con mayor entusiasmo.

Este inventario de actividades muestra que, aunque hay actividades particulares comunes a los participantes en la gestión de un programa, la cantidad de coordinadores que coinciden en mencionar determinadas actividades destaca dos aspectos importantes. Primero, el sentido que ciertas actividades tienen para ellos o la tensión que experimentan debido a la falta de este sentido. Segundo, cada actividad refleja una cultura universitaria específica que se concreta en las prácticas organizacionales y, a su vez, en las prácticas de gestión. Este encadenamiento de relaciones convierte a las actividades de gestión en una unidad psicológica que actúa como una célula de la cultura organizacional pues es reflejo de los mismos elementos que la conforman y, al mismo tiempo, como una expresión individual y colectiva de la conciencia de las personas, moldeada por el significado que atribuyen a su actividad en un contexto particular.

De esta manera, la actividad de gestión, como unidad psicológica de análisis, refleja dos ámbitos íntimamente relacionados: el mundo de los significados que las personas otorgan a sus actividades, que moldean las condiciones del contexto, y el mundo de las situaciones que se desarrollan en el contexto, que a su vez moldean esos significados. Por ello, la actividad de gestión va mucho más allá de la

realización de ciertas operaciones y excede también la expectativa de que estas actividades obedezcan a una correspondencia unívoca con los lineamientos institucionales.

En el siguiente apartado se desarrolla otra de las unidades de análisis de las vivencias profesionales de los coordinadores de programa que consiste en el sentido que ellos otorgan a sus actividades de gestión y las motivaciones que las orientan.

El motivo y el sentido de las actividades de gestión

El concepto del sentido es central en esta investigación como se entiende desde la teoría de la actividad de Leontiev (1981; 2005), como la significación personal que un individuo atribuye a sus vivencias y acciones en el marco de una actividad en un contexto social e histórico particular, ya que explora cómo los coordinadores de programas educativos interpretan y experimentan su rol, movido y orientado por sus necesidades, motivaciones y la cultura organizacional de su entorno. El sentido que se otorga a las actividades se convierte en una unidad de análisis clave para comprender cómo estas vivencias afectan la gestión y las prácticas de coordinación, integrando en un todo la experiencia individual con lo colectivo en la dinámica educativa.

A continuación, se desarrolla cómo es que el sentido que los coordinadores atribuyen a sus actividades de gestión se relaciona con las ideas y emociones de ser coordinador (ver figura 13).

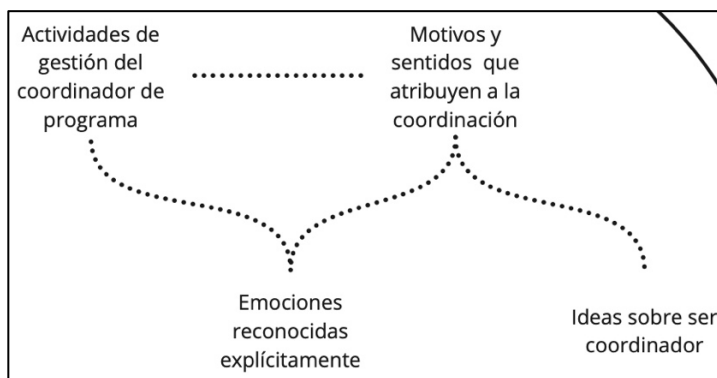


Figura 13. Imagen parcial del modelo de gestión desde la perspectiva de las vivencias.

Relación entre Motivos y sentidos, emociones e ideas sobre ser coordinador.

Los datos revelan dos aspectos clave en este análisis. Primero, se puede distinguir claramente entre las emociones y las ideas sobre ser coordinador cuando los coordinadores describen cómo se sienten respecto a ciertas actividades y las concepciones que tienen sobre su rol y lo que implica. Segundo, aunque esta diferenciación es útil para fines de estudio y análisis de las vivencias, con el propósito de identificar patrones o énfasis, en la realidad, tanto las ideas como las emociones se entrelazan en el sentido que los coordinadores atribuyen a sus actividades, lo que en casos contrarios puede generar tensiones cuando se carece de sentido. Estas relaciones aquí mencionadas son las que a continuación se desarrollan.

El sentido atribuido a las actividades de gestión

El sentido que los coordinadores atribuyen a sus actividades de gestión no surge de manera aislada de su contexto, sino que resulta al organizar la experiencia vivida mediante la interacción simultánea de sus emociones y sus cogniciones sobre ser coordinador (ver figura 13). Este proceso de otorgar sentido refleja que lo vivido no es simplemente una suma de eventos, sino una totalidad en la que cada elemento se conecta profundamente con los procesos internos del individuo, es decir un proceso que genera historia. Al enfrentarse a las situaciones de gestión, los coordinadores no solo reaccionan a los estímulos externos, sino que también atribuyen un significado personal a cada experiencia, moldeando así su comprensión y respuesta.

Así, las actividades de gestión dejan de ser solo operaciones o acciones aisladas o realizadas de manera automática impuestas por la organización, sino que adquieren un significado personal en función de las emociones e ideas que se integran con la historia personal del coordinador y su presente, y de esta manera su vivencia adquiere un nuevo significado. Es precisamente esta integración la que permite a los coordinadores dotar de sentido a lo que hacen, generar conexiones entre sus vivencias que los motivan a hacer lo que hacen, dando un nuevo significado a las prácticas culturales que influyen en su labor.

Un ejemplo de esto es cuando una coordinadora asume la tarea de difundir la carrera, considerando esta actividad como una de sus principales responsabilidades. Menciona que su objetivo es inspirar a los estudiantes de bachillerato a que elijan la carrera que ella coordina, ya que se siente profundamente identificada con su profesión. El entusiasmo que siente por su labor y la confianza en la calidad del plan de estudios que coordina la impulsan a animar a los jóvenes a seguir ese camino, expresa: "Sean como yo".

Esta coordinadora lo expresa así:

algo que me gusta mucho es el poder inspirar a los muchachos, porque cada vez que hablas con los chavos de prepa es así como, [sé] que está mal pero hasta cierto es decirles, "sé como yo", o es que simplemente el decirles, "estudia lo que yo estudié." El decirles, "es que está bien padre." Es también de alguna manera motivarlos a ser parte de lo que tú eres y entonces es bonito el poder motivar a otros. Se me hace bonito el motivar a otras personas (septiembre 2022.

Entrevista C4. Parte 1. Párr. 211).

Otro ejemplo sería otra coordinadora que asume que en términos de dar seguimiento al proceso formativo de los estudiantes le corresponde "atender de todo", dice. Le corresponde una multiplicidad de tareas de distinta índole. Sin embargo, el acompañamiento a los estudiantes es algo primordial y que además disfruta hacer, que le implica la suficiente cercanía para escuchar a los estudiantes, pero siendo suficientemente "profesional", dice, para orientarlos en su proceso formativo. Estos dos rasgos particulares del acompañamiento a estudiantes, cercano y profesional, y que los menciona como si aparentemente fueran opuestos, representan para ella dos extremos entre los que se encuentra todo un espectro para modular el acompañamiento que les da. Cuando se refiere a la cercanía implica para ella la escucha de asuntos incluso de índole personal que de alguna manera interfieren en el proceso de aprendizaje; cuando refiere a lo profesional implica en ello tanto lo relativo a lo escolar como a las inquietudes que los estudiantes le manifiestan relativas a su campo de trabajo. Ambas situaciones de

escucha cobran sentido para ella en las actividades de acompañamiento más allá de ser algo que le toca realizar por ser algo impuesto a su rol.

La coordinadora de este ejemplo refiere así su experiencia:

Disfruto cuando alguien llega a las 7 de la noche que ya me estoy yendo, si es que estoy en presencial, [y me dicen] “M perdón, es que [frase incompleta que da a entender que sigue la conversación]”, “ah, a ver pásate”, y lo atiendo. Y si me dicen alguna cosa, que [para otros] no es tan importante, [pues] para ellos sí es importante y te lo están preguntando por algo, entonces hay que darles su espacio y su tiempo[...] Es también un acompañamiento sobre la persona, estás acompañando a una persona en su proceso en el ITESO, pero como persona, no nada más como alumno académico, a eso voy. Y en ese sentido se enriquece todo el acompañamiento (septiembre 2022. Entrevista C6. Parte 1. Párr. 65 y 150).

Por lo tanto, no se puede entender este proceso de atribución de sentido como algo estático sino dinámico y continuo, precisamente por su carácter histórico, que orienta a los coordinadores en sus decisiones y acciones diarias, generando una acción motivada y permitiéndoles hacer una constante comparación y conexión entre sus motivaciones personales y las exigencias del contexto en el que operan. Como se mencionó en este sentido en el marco teórico, el sentido personal los vincula con la realidad de su propia vida en este mundo, con sus motivos.

El motivo de la actividad de gestión en la cultura organizacional.

Para explicar cómo el motivo de la actividad de gestión se teje en la cultura organizacional serviría partir de un ejemplo. Una coordinadora menciona un aspecto personal en su proceso de cambio de ciudad debido a su proyecto profesional de vida, para lo cual su integración al ITESO ha contribuido al logro de sus propósitos personales al buscar una nueva oportunidad de desarrollo profesional. Identifica que se dieron algunas situaciones de ambigüedad en la universidad, sobre todo al momento de asumir el

puesto, pero que por otro lado decidió “fluir con las circunstancias” dice, y con ello aceptar estas ambigüedades adecuándose a las diversas situaciones según se vayan presentando.

Lo dice de la siguiente de esta forma:

Yo siempre quise vivir allá [en mi ciudad de origen], pero mis circunstancias familiares y laborales cambiaron. Entonces pues necesitaba trabajar. La razón de estar en mi ciudad era por mi familia. Entonces sale esta oportunidad en ITESO. Te digo, estaba [la oportunidad] también en Monterrey y estaba aquí en Guadalajara. La verdad en los primeros días que estuve aquí en el ITESO estuve bien a gusto aquí, la verdad me sentí bien a gusto. Aunque fue todo virtual, era virtual, porque era pandemia. Fueron muy atentos todos. Entonces fue así como que no pues ya mejor me quedo aquí.

Pero en esa parte [de clarificar lo que iba a hacer como coordinadora] no hubo apoyo, bueno yo más bien creo que sí hubo mucho apoyo, pero sí me ayudaron mucho varias personas. Por [circunstancias particulares] que el departamento estaba pasando y por la situación de la pandemia no hubo oportunidad de que se me dijeran estas son tus funciones. Pero entonces, sí siempre estuvo [un colega] ahí a un lado, pero sí fue así como que ¡quién soy yo!, ¡quién soy yo! [expresa con tono de preocupación]. No supe, no hubo oportunidad de que me dijera [Jo] eso. Pero precisamente por eso por el trato que tuve, por la oportunidad de crecimiento que observé y porque me gustó lo que estaba haciendo, mi trabajo que me pidieron hacer y pues también porque está muy bonito el ITESO [...] Y algo que también me gusta mucho y que me llena hasta cierto punto, es el poder aplicar lo que tú aprendiste durante tu carrera, pero también resolviendo problemas, que vamos, dan solución a problemas reales de la sociedad (septiembre 2022. Entrevista C5. Parte 1. Párr. 61).

Esta explicación pone de manifiesto cómo los motivos de la coordinadora, en su proceso de integración a la universidad, orientan sus actividades de gestión. Aquí se observa cómo las vivencias

profesionales reflejan una íntima relación entre las emociones de la coordinadora, sus necesidades y los motivos que la impulsan a *fluir con las circunstancias* en un entorno de ambigüedad. La integración al ITESO no solo es vista como una oportunidad de desarrollo profesional, sino también como un proceso de adaptación en el que las vivencias de la coordinadora, a través de la aceptación de las ambigüedades, orientan su sentido personal en las actividades de gestión. Este sentido está también íntimamente ligado a sus decisiones con respecto a las circunstancias de vida, lo que genera una motivación que orienta sus actividades de gestión y que resalta la manera en que las experiencias vividas por la coordinadora se convierten en un reflejo directo de sus emociones, sus necesidades y su actividad motivada dentro de la organización. La ambigüedad se convierte en un elemento que, lejos de ser una barrera, es integrada en su vivencia.

En el caso de un coordinador que manifiesta un interés y entusiasmo por fortalecer el programa con los cambios de un nuevo enfoque y perspectiva con la integración de contenidos y experiencias de aprendizaje actuales en el campo, sus metas o propósitos que ha establecido están en completa consonancia con las expectativas de la universidad pues se encuentran dentro de las funciones esperables para un coordinador. Estas metas que dirigen incluso las actividades de gestión cotidianas del coordinador se encuentran estrechamente relacionadas con la historia personal con las carencias que él identifica que tuvo en su propia formación profesional, con los deseos que ha tenido con respecto a un perfil profesional que responda a ciertas necesidades del campo, y con respecto a la información que ha recibido de empleadores que refuerzan las ideas de atender la formación de determinadas competencias de los estudiantes.

El coordinador al que hace referencia este ejemplo lo expresa así:

la carrera fue una iniciativa mía, esto fue cuando te digo que yo era coordinador de [otra carrera] y de ahí fue cuando vi el perfil [de esa carrera en cuestión], hice el planteamiento a la DGA [Dirección General Académica], les pareció adecuado y la dirección apoyó la iniciativa y

diseñamos el programa muy rápido, muy rápido. Ya teníamos tres años de investigación más o menos de estar sondeando hacia dónde iba la cosa [con respecto a las necesidades del programa]. Pero la realidad es que la cristalización del programa fue muy rápida [...] de repente yo como coordinador de una carrera nueva, me invitan a 18 conferencias, para mí es algo muy valioso porque me permite posicionarla y darla a conocer (septiembre, 2022. Entrevista C3. Parte 1. Párr. 96).

Los motivos de los coordinadores de programa impulsan y orientan sus actividades de gestión, manifestándose en sus vivencias y mostrando cómo las emociones y necesidades personales influyen en su labor diaria. Se observa en los ejemplos cómo las actividades diarias de gestión están claramente orientadas, y motivadas, por su historia personal y manifiestas en sus vivencias profesionales. Este alineamiento refleja cómo el sentido personal que el coordinador atribuye a sus actividades de gestión no solo guía su práctica diaria, sino que también refuerza la conexión entre su realidad personal y los objetivos institucionales.

Con esto se resalta cómo las metas y propósitos del coordinador están alineados con las expectativas institucionales, sugiriendo una congruencia entre sus motivos y los objetivos de la universidad. Este punto es sumamente importante, pues cuando estos motivos coinciden con los objetivos de la organización, se genera una alineación que otorga un sentido personal a las tareas diarias, enriqueciendo tanto la identidad del coordinador como su papel dentro de la estructura institucional.

Esta integración de motivos y metas institucionales, cómo se mencionó anteriormente, impacta la cultura organizacional a medida que los coordinadores adaptan sus deseos, necesidades y creencias a las circunstancias cambiantes de la universidad, contribuyen activamente al cambio de la cultura institucional. Esta capacidad de adaptación, cuando se generaliza, pudiera convertirse en un rasgo

distintivo que fortalece la cohesión de la institución, pero también en un riesgo de tensión en las vivencias de las personas o generalizada en la organización, como se verá más adelante.

Otro coordinador menciona así el sentido que le atribuye a su función de vinculación del programa con el campo socio-profesional:

hacer actividades extracurriculares, viajes de estudio, poder traer gente para vincularse con el exterior, eso a mí me llamaba mucho la atención y me sigue llamando, y eso me motivó a un reto más grande en mi carrera profesional y académica [se refiere a ser ahora coordinador de programa] (septiembre 2022. Entrevista C5. Parte 1. Párr. 189).

Con estos ejemplos se muestra cómo el proceso de atribución de sentido a las actividades de gestión resulta entonces clave, ya que permite a los coordinadores integrar sus tareas dentro de una narrativa coherente con la institución. Al encontrar un sentido en su trabajo que resuena con su historia personal, los coordinadores se motivan, encuentran satisfacción en su rol y reflejan tanto sus valores individuales como los objetivos compartidos de la universidad.

El sentido que los coordinadores atribuyen a sus actividades está profundamente vinculado a cómo perciben su rol dentro de la universidad y qué emociones experimentan al desempeñarlo. Esta conexión entre las ideas y emociones sobre lo que implica ser coordinador y los motivos que guían su actividad es fundamental para entender su gestión. A continuación, se exploran estas conexiones entre emociones e ideas, que revelan las motivaciones profundas que orientan sus acciones diarias y cómo estas se relacionan con sus vivencias profesionales.

Ideas y emociones sobre ser coordinador

Para desarrollar el análisis de las explicaciones sobre los motivos y el sentido de las actividades de gestión de los coordinadores de programa, también es esencial considerar cómo las emociones, las necesidades, los motivos, la historia de vida y el contexto se entrelazan para dar forma a la actividad

motivada. Esta relación es central en la teoría de la actividad de Leontiev (1981), la cual subraya que el sentido atribuido a las acciones y vivencias no es simplemente una consecuencia directa de las circunstancias, sino que está profundamente enraizado en la historia personal del individuo, sus emociones y motivos. Otro elemento importante para considerar en este tamiz de la vivencia es todo aquel conocimiento y conceptualización que se va generando con la experiencia reflexionada generando ideas bien definidas de lo que es ser un coordinador, ideas que en ningún momento se encuentran acabadas, sino que están en una constante construcción y reformulación.

En el caso de un coordinador de una carrera nueva, las actividades de promoción y difusión del programa organizadas desde la oficina de admisión cobran un significado especial. Esto se debe no solo a la oportunidad de dar a conocer el programa, sino también a los resultados positivos reflejados en el aumento de la matrícula.

Un ejemplo de lo que comparte un coordinador ilustra este aspecto.

Podría ser el tema de la promoción, consume mucho tiempo, pero la verdad es que es un tema muy delicado, porque sobre todo para una carrera como esta que es nueva y que muchas veces no se entiende tan bien, me daría mucha preocupación soltar la promoción o la comunicación del programa así nada más (septiembre, 2022. Entrevista C3. Parte 2. Párr. 205).

Para este coordinador es crucial participar personalmente en estas actividades, ya que es quien mejor comprende la especificidad del programa. Desconfía de que el equipo de promoción de la universidad pueda transmitir adecuadamente los propósitos y enfoques del programa debido a su desconocimiento o falta de dominio de la disciplina. Este nuevo programa representa para este coordinador la concreción de una serie de hipótesis profesionales que se convirtieron en una apuesta formativa, impulsada tanto por su iniciativa como por la encomienda de la universidad.

En esta explicación se puede observar cómo las actividades de promoción y difusión del programa adquieren un significado especial para el coordinador, quien no solo las percibe como tareas

administrativas, sino como la materialización de sus propias hipótesis y apuestas profesionales. Aquí, las emociones juegan un papel crucial, ya que el coordinador experimenta una profunda conexión emocional con el programa que ayudó a crear. Este vínculo emocional refuerza su motivación para involucrarse directamente en las actividades de promoción, lo que a su vez le otorga un sentido particular a su gestión. La desconfianza hacia el equipo de promoción no es solo una cuestión técnica, sino que está influenciada por su necesidad de proteger y asegurar la correcta representación de su proyecto, que se reflejaría en la atracción de estudiantes con el adecuado perfil, una necesidad que nace de su propia historia y de los desafíos que ha enfrentado en la creación del programa.

Para otra coordinadora, el objetivo principal de su gestión es consolidar el programa de reciente creación a través del ingreso estudiantes interesados en esta línea disciplinar, la difusión del programa y la explicación de su campo de estudio. Este enfoque lo identifica alineado con su propia trayectoria profesional y el fuerte compromiso que siente hacia su profesión. Al respecto la coordinadora menciona:

aumentar la matrícula, ahí fue donde mi esfuerzo se ha dirigido más que nada a eso, a tener alumnos... también el que nos hayan aceptado la compra de más material y equipo para laboratorio, para las materias que tenemos también se me hace un logro porque me costó mucho trabajo. Fueron muchos correos que me caen gordos, y ya, parece ser que sí va bien la cosa. Entonces eso también siento que es un logro. Los próximos cuatro años va a ser la misma chamba. Va a ser diseñar materias, diseñar proyectos, contratar profesores, el técnico del laboratorio, creo que al menos durante cuatro años que es lo que dura la carrera va a ser así, esa va a ser como que una constante. Igual la misma constante de buscar alumnos, porque se requiere que la carrera esté sólida y que haya alumnos (septiembre, 2022. Entrevista C4. Parte 2. Párr. 224).

En este caso se muestra cómo la coordinadora encuentra sentido en su labor a través del proceso de consolidación del programa. Su motivación no se reduce a cumplir con las expectativas

institucionales sobre la matrícula, sino que está intrínsecamente relacionada con su historia personal y su compromiso con la disciplina. Las actividades de gestión que realiza, como la promoción del programa y la consolidación de la planta docente son el reflejo de sus propias experiencias y expectativas profesionales.

Más adelante esta misma coordinadora dice con respecto a cómo valora la prospectiva de su gestión del programa:

lo que identifico a lo mejor es como ilusión, de esperanza, de verlos terminar a los chavos que lleguen con las habilidades que tienen y que consigan un buen trabajo. Creo que cuando termine la primera generación me voy a sentir, así como que descansada de que “¡bien!, lo hicimos bien, y podemos hacerlo mejor. Pero qué bueno que salieron esos resultados.” Sí, es más bien como que un sentimiento de esperanza, de que valió la pena todo el trabajo que ahora hago o no sé cómo decirlo (septiembre, 2022. Entrevista C4. Parte 2. Párr. 227).

La conexión emocional con su profesión, y la necesidad de ver el progreso de su programa, guía sus acciones y decisiones para consolidarlo. La anterior cita de la coordinadora es una muestra de cómo sus emociones con respecto a la expectativa del egreso de sus estudiantes están relacionadas con las actividades implicadas en su rol para que ello suceda. De esta manera se integran de manera coherente las razones que dan sentido y propósito a su gestión como coordinadora.

La idea de lo que significa ser un coordinador y las tareas que este desempeña están inseparablemente ligadas a la carga emocional que estas conllevan. Las emociones asociadas a las actividades del coordinador se identifican a partir de la reflexión sobre la experiencia vivida, es decir, de cómo se ha *experimentado* la gestión. Es en esta reflexión donde la actividad cobra sentido, a partir de la coherencia entre la actividad, el sentido que se le atribuye, y la emocionalidad que acompaña dicha experiencia.

Como ejemplo de esto lo que comparte esta coordinadora:

La cuestión por ejemplo de que vayan a mi oficina, que me manden un mensaje por lo que sea para saludarme, para preguntarme algo, para lo que sea y que yo vea que es constante, que están cercanos a mí eso también me llena mucho de satisfacción. Ver los resultados que los profes luego me dicen que “¡wow!”, que buenas generaciones, que los alumnos como muy unidos por generaciones, el estar en comunicación con la sociedad de alumnos en cada momento, precisamente para esto, para la unión de los alumnos, también me llena de satisfacción. Esto quiere decir que pude ser un acompañante en el proceso de cuatro años y medio de ellos, y pude a la mejor hasta cambiar algo de su percepción como personas, como profesionistas en el buen sentido, como que se lleven ese granito mío en su corazón, en el sentido de ¡híjole! por lo menos tuve a alguien en mi transcurso académico en donde pude reflejar mil cosas de lo que me puede pasar y ahí estaba ella, y me lo hayan dado como un reconocimiento de ser madrina, eso es lo que me llenó (septiembre 2022. Entrevista C6. Parte 2. Párr. 243).

Aquí se muestra cómo las emociones y las ideas sobre ser coordinador están profundamente entrelazadas en la vivencia de la gestión. La coordinadora destaca la cercanía que logra con los estudiantes y la satisfacción que esto le genera, revelando que las emociones no son un añadido, sino una parte esencial e integrada en su experiencia de gestión. La satisfacción que siente al ver los resultados en las generaciones de alumnos, el reconocimiento de los profesores y el hecho de que los estudiantes la elijan madrina no son meras reacciones emocionales aisladas, sino que emergen directamente de la reflexión sobre su acompañamiento en el proceso formativo de los estudiantes. Así, las emociones que afloran en estas situaciones validan y refuerzan su identidad como coordinadora, demostrando que el impacto de su labor no solo se refleja en logros tangibles, sino en la profunda conexión humana que logra establecer.

Igualmente, se puede notar en el ejemplo anterior que la emocionalidad no es un añadido a las ideas o funciones del coordinador, sino que está integrada de manera inseparable en la experiencia misma de la gestión. Las emociones que acompañan las actividades de gestión no son prefabricadas, sino que emergen a partir de la reflexión sobre la experiencia vivida. Esto significa que el sentido atribuido a las actividades de gestión es el resultado de un proceso dinámico en el que la emocionalidad y la racionalidad se co-construyen, otorgando coherencia y consistencia a la práctica profesional del coordinador situada en una cultura organizacional particular.

Con las evidencias presentadas anteriormente es posible explicar en síntesis que los motivos y las emociones se entrelazan con las actividades de gestión de los coordinadores, creando una experiencia de gestión que es profundamente personal y que se resignifica constantemente a través de la reflexión y la interacción con el contexto. De esta manera las ideas de lo que es ser un coordinador y el sentido que los coordinadores le atribuyen no son productos estáticos ni del contexto ni de las comprensiones de las personas, sino que se transforman y se refuerzan a medida que sus necesidades y los motivos de su actividad se encuentran en consonancia con las expectativas y desafíos de su entorno profesional.

De esta manera resulta importante destacar que la gestión educativa de los coordinadores no es solo una serie de tareas técnicas o administrativas a las que se responde en consecuencia, sino que está cargada de significaciones personales. Las decisiones que toman los coordinadores, las actividades en las que se involucran y las emociones que experimentan están todas mediadas por sus ideas en constante construcción, su historia personal, sus necesidades y sus motivos. Esto implica que el sentido de la gestión se construye a partir de un complejo entramado de relaciones entre la persona, sus experiencias pasadas, sus emociones presentes y las expectativas. Además, el sentido que los coordinadores atribuyen a su labor no solo refleja sus necesidades y expectativas, sino que también se co-construye a

través de su interacción con el contexto institucional y las personas con las que trabajan, contribuyendo también de esta manera al establecimiento de una cultura organizacional particular.

Las tensiones y el sentido de las actividades de gestión

Las emociones negativas que experimentan los coordinadores con respecto a sus actividades de gestión los lleva a establecer directamente juicios valorativos sobre sus ideas referidas a su rol y función. Este valor se refleja en la carencia de sentido que otorgan a sus actividades y refuerza la emoción sentida (ver figura 14).

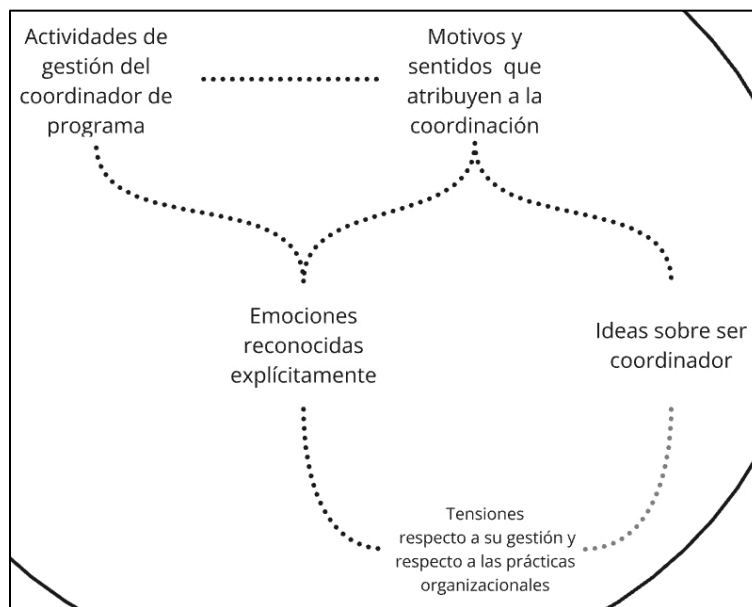


Figura 14. Imagen parcial del modelo de gestión desde la perspectiva de las vivencias.

Identificación de las tensiones en relación con las demás unidades de análisis,

Un ejemplo de esto es cuando un coordinador opina lo siguiente:

Siento que como encargo la coordinación tiene muchísimas actividades, tiene muchísimas atribuciones para el puesto del coordinador que no puede concretarlas todas, es demasiada la carga que tiene un coordinador. Si esto estuviera un poquito más distribuido en el departamento, de nuevo creo que podríamos hacer muchas más cosas, me parece bien, lo sacó

adelante y todo, pero creo que podríamos administrarnos un poquito mejor, creo que sí (septiembre, 2022. Entrevista C5. Parte 2. Párr. 242).

Mientras otro coordinador dice lo siguiente con respecto a las tensiones que identifica: me ha pasado que a veces me siento muy llena de cosas, que a veces digo: “¡chin!, tanta cuestión administrativa, a la mejor no le puedo dar calidad de seguimiento en ese momento a los alumnos”. Creo que sí nos rebasa la parte administrativa en ciertas etapas del encargo, del ciclo de cada semestre, y que a la mejor en ese momento no puedes hacer tanto acompañamiento, y a veces yo me siento como que: “ay, tanta cosa y por qué no lo pueden descargar en otra persona”. Sé que es importante que a la mejor yo revisara eso [administrativo], pero yo tengo que hacer todo. Y además porque no tengo a ninguna persona que me apoye (septiembre, 2022. Entrevista C6. Parte 2. Párr. 227).

En los testimonios de los coordinadores se evidencia cómo las emociones negativas, provocadas por la carga excesiva de trabajo y la falta de apoyo, influyen directamente en la valoración que realizan de su rol y funciones. El primer coordinador reconoce la sobrecarga de actividades asignadas y sugiere que, si estas estuvieran mejor distribuidas, podría desempeñar su rol de manera más efectiva. Aunque se esfuerza por cumplir con todas las tareas, subyace una emoción de insatisfacción, al sentir que la estructura actual no le permite desplegar todo su potencial. Esta frustración genera una percepción de falta de sentido en su rol, lo que a su vez refuerza la emoción negativa experimentada.

Por su parte, la segunda coordinadora expresa sentirse abrumada por la cantidad de tareas administrativas, las cuales le impiden brindar un acompañamiento adecuado a los estudiantes. La ausencia de apoyo adicional intensifica su frustración, lo que la lleva a cuestionar por qué no se distribuyen mejor estas responsabilidades. En su caso, la emoción de estar desbordada se traduce en una valoración negativa de su rol, pues considera que no puede desempeñarlo con la calidad que

quisiera. Este ciclo de emociones negativas y valoraciones críticas fortalece su percepción de falta de sentido en las actividades que realiza.

Ambos testimonios reflejan cómo las emociones negativas, derivadas de la sobrecarga laboral y la falta de recursos, llevan a los coordinadores a cuestionar el valor y sentido de sus actividades. Se configura así un círculo en el que la insatisfacción emocional refuerza una percepción crítica de su función, dificultando la posibilidad de encontrar sentido en su quehacer cotidiano.

Se encuentra entonces que cuando un coordinador experimenta que carece de sentido lo que hace, su vivencia emocional es negativa y sus ideas referidas a su función y rol, que se concretan en sus actividades, entran en tensión con respecto a las prácticas organizacionales.

Dada la saturación de actividades percibida y la sensación de dispersión, los coordinadores atribuyen distintos valores a las actividades que realizan, encontrando más sentido en unas que en otras. Esta diferencia en la valoración está influida por diversos factores, como el momento en que se encuentre el programa —ya sea de reciente creación o no—, el área de experiencia del coordinador, sus intereses y su trayectoria, y hasta su estilo y recursos personales para gestionar el programa. Por ejemplo, mientras que para algunos coordinadores el acompañamiento a los estudiantes representa una actividad central en su rol, para otros se convierte en una tarea administrativa que los desvía de sus intereses académicos, como la investigación. Asimismo, los procesos de promoción pueden ser considerados de suma relevancia para quienes coordinan programas de reciente creación, mientras que para otros son vistos como actividades carentes de sentido que sólo contribuyen a agravar la dispersión en sus responsabilidades.

Aquí se presentan otros dos ejemplos que ilustran las tensiones manifestadas por los coordinadores:

Digo ¡híjole! si lo atiando se va a ir hasta dentro de tres semanas [debido a lo saturado de la agenda] y es mala onda también, a lo mejor necesita algo urgente, esto de no poder ser buena

onda y no poderle dar a todo mundo la cita así rápido y cuando ellos quieran, también se me hace mala onda. Pero también eso genera un poquito de tensión, decir ¡híjole! me estoy haciendo mala onda porque ya no puedo, tengo que priorizar, pero ni modo, creo que así es la vida ¿verdad?, y a madurar (septiembre 2022. Entrevista C2. Partes 3. Párr. 353).

Otro coordinador comenta:

Son cosas que al final del día ahí están y que simplemente tenemos que trabajar en el equilibrio, pero también somos un equipo que al final de cuentas nos gusta el trabajo, nos gusta trabajar. Te lo comento porque sí en algunos momentos sí es una sensación de, sí es de injusticia, creo que sí es como una sensación de injusticia, de que un encargo esté así y el otro esté así [señala con las manos desequilibrio, diferencia de alturas] (septiembre 2022. Entrevista C3. Parte 3. Párr. 327).

Ambos ejemplos muestran una clara tensión que los coordinadores experimentan en su quehacer diario. En el primer extracto, el coordinador manifiesta la frustración que le genera no poder ofrecer la atención que quisiera a los estudiantes debido a la sobrecarga de su agenda, lo que deriva en una sensación de culpa por no poder responder de manera oportuna. Esta situación refleja una disonancia entre el sentido de cercanía que concibe o desea mantener y las limitaciones que le impone su rol. En el segundo extracto, la sensación de injusticia emerge al percibir una distribución desigual en las responsabilidades, lo que genera un malestar con respecto al desequilibrio entre los encargos.

En ambos casos, estas tensiones revelan una falta de congruencia entre el sentido personal que los coordinadores desean otorgar a sus actividades y las prácticas institucionales que constriñen su acción, comprometiendo así el significado que pueden atribuir a su rol. A partir del análisis de las vivencias de los coordinadores, y de sus tensiones, se observa que cada vez que estos experimentan una emoción negativa con respecto a sus actividades de gestión, se manifiesta una tensión que compromete el sentido atribuido a dichas actividades lo cual dificulta la alineación y efectividad en su rol.

En estas circunstancias de tensión, ya sea por una u otra causa, los coordinadores expresan diversas emociones al describir sus vivencias. Entre las emociones más comunes, además de las que se muestran en los ejemplos que se han citado con anterioridad, se han encontrado el apuro o preocupación, el cansancio o agotamiento (aunque no físico), el dolor por percibir injusticias, el estrés, la frustración, la incertidumbre, la saturación, soledad y la tristeza. Estas emociones surgen como respuestas directas a las tensiones que experimentan y reflejan el impacto que estas tienen en su percepción de la gestión en un contexto dado.

Enseguida dos ejemplos más que ilustran la manifestación directa de algunas de estas emociones:

hay momentos donde me siento muy saturado, me siento excedido, me siento frustrado también, de alguna manera te puedo decir que me siento a veces hasta desesperado, de repente que traes necesidades o que traes problemas con los alumnos, y muchas veces la universidad tiene tiempos distintos y no somos capaces de responder a esa misma velocidad (septiembre 2022. Entrevista C3. Partes 3. Párr. 306).

Otro ejemplo de las emociones expresadas directamente con relación a su gestión lo comparte otra coordinadora:

la primera tensión que se generó con un colega coordinador, la verdad, a mí sí me entristeció un poco, porque yo tenía la expectativa de que entre coordinadores nos íbamos a llevar bien, y que nos apoyábamos porque estábamos en el mismo show, pero con [esta persona] no ha sido posible lograrlo (septiembre 2022. Entrevista C2. Parte 2. Párr. 366).

Si bien estas emociones no se presentan de manera constante en todas las actividades de gestión, es notable que los seis participantes hayan mencionado, en algún momento, la presencia de estas emociones en relación con distintas situaciones. Esto subraya la relevancia de las tensiones en su vivencia cotidiana y su impacto en la percepción de sus funciones.

Las situaciones que más frecuentemente generan tensión en los coordinadores se relacionan con:

1. La dispersión de tareas de diversa índole, que genera una sensación de saturación y estrés permanente.
2. La soledad y frustración derivadas de la falta de un equipo de apoyo con el cual intercambiar ideas, gestionar el programa y desarrollar actividades adicionales que enriquezcan el plan formativo.
3. La atención constante a estudiantes que incluso es difícil de llevarla a cabo junto con otros compromisos académicos, como la investigación o la atención a profesores.
4. La duplicidad de funciones con roles bien diferenciados, como la coordinación de estudiantes y la coordinación docente, lo que incrementa la dispersión de tareas o incluso un adecuado seguimiento a unos y a otros.
5. La promoción del programa, especialmente cuando no se percibe un propósito claro o un impacto significativo para este.
6. Los procesos de acreditación o actualización del programa, que se complican al coincidir con una agenda ya saturada.
7. La falta de acuerdos y colaboración durante la transición de una coordinación a otra, tras la conclusión del periodo del coordinador anterior.
8. La continuidad en la gestión del programa en estos procesos de transición, buscando mantener su calidad y los énfasis disciplinares.

Es importante destacar que no se observaron diferencias significativas en cuanto a las tensiones entre distintas áreas disciplinarias, lo que revela un patrón común en las experiencias narradas por los coordinadores. Estos reconocen que las tensiones pueden llegar a provocar enfermedades o

afectaciones físicas crónicas, disminuyendo no solo su efectividad en el trabajo, sino también su calidad de vida. Por ejemplo, lo que menciona este coordinador:

[...] de hecho ya hasta desde que tomé la coordinación, me empezaron a pasar cada vez cosas, de hecho, yo creo que hasta me está dando, ¿cómo se llama?, dolor de espalda y cosas de ese tipo y ahí empiezan a aumentar (septiembre 2022. Entrevista C1. Partes 3. Párr. 333).

Otro ejemplo de estas emociones identificadas sería el siguiente:

Sí, tengo de repente así que estoy ¡Wow! [señal con la mano de estar arriba] y luego de repente ¡pum! [ademán de caída] para abajo, con decaimiento y luego así [ademán de subir]. [Para las acreditaciones del programa] me tengo que fletar una conversación que a veces no la siento yo de empatía, sino como de rechazo, y de repente sí me están rechazando también a mí lo que estoy pidiendo. A veces no me quiero enganchar, pero es lógico [que me enganche] porque dicen: “ay, es que ¿sabes qué? yo tengo muchas cosas que hacer, no tengo tu tiempo”. Cuando responden así: es tu tiempo, es decir, el mío, yo digo: “es que no es mi tiempo, es la situación que tenemos que entregar esto y te toca esta parte porque tú eres el SNI o porque tú eres el investigador o equis”. Y a veces las respuestas de algo que uno pide, no teniendo el puesto que para ellos consideran como de dirección, porque en realidad yo no soy directora, sí duele y sí pesa porque en teoría yo los considero compañeros de trabajo (septiembre 2022. Entrevista C6. Partes 2. Párr. 232).

En ambos extractos se observan emociones aflitivas que reflejan el impacto que la gestión tiene en los coordinadores cuando se vive desde las tensiones. En el primer ejemplo, se menciona el dolor de espalda como una manifestación física del malestar emocional acumulado desde que asumió el rol de coordinador, lo que indica cómo el cuerpo reacciona ante el estrés. En el segundo ejemplo, la coordinadora describe una sensación de altibajos emocionales, donde el decaimiento surge de la falta de

empatía y el rechazo percibido en interacciones laborales. La respuesta de sus colegas, que la percibe como si minimizaran el valor de su tiempo y esfuerzo, le genera un profundo malestar, ya que siente que no se le reconoce como un igual, lo que resiente en su rol profesional y en su relación con los demás.

Desde una perspectiva de gestión que incorpora la vivencia, resulta evidente que no todas las tensiones pueden ser tratadas de la misma forma. Algunas están directamente ligadas a las actividades concretas que realizan los coordinadores, como el trabajo administrativo o el acompañamiento a los estudiantes, mientras que otras surgen del sentido que atribuyen a esas actividades. La manera en que los coordinadores interpretan su función dentro de la institución, en conexión con sus trayectorias personales y profesionales, contribuye también a definir cómo se experimentan estas tensiones y el impacto que tienen en su labor. Por ello, la gestión no puede reducirse a lo operativo o técnico, sino que debe incluir esta dimensión desde las vivencias, en la que el sentido que se atribuye, en este caso a las actividades de gestión, desempeña un papel clave.

Además, la carga emocional que acompaña a los momentos de conflicto o presión se intensifica cuando existe una falta de congruencia entre las expectativas personales de los coordinadores y las prácticas institucionales. La interacción entre ambas dimensiones, sumada al significado que le otorgan a sus actividades, contribuye a definir no solo la manera en que se vive la gestión, sino también la forma en que se enfrentan las dificultades. Un enfoque de gestión que considere las vivencias permitiría atender estas tensiones de una forma más integral, no solo desde una lógica resolutive, sino también considerando el bienestar emocional y la coherencia entre el trabajo y el sentido que los coordinadores atribuyen a sus funciones.

Por último, el reconocimiento de las tensiones, desde la perspectiva de las vivencias, permite diferenciar las situaciones según el contexto particular, como por ejemplo las situaciones de cada departamento o dependencia de la universidad, y la experiencia vivida por cada coordinador. Este enfoque no solo facilita una comprensión más profunda de los conflictos que emergen en su labor diaria,

sino que también ofrece la posibilidad de atender estas tensiones de manera diferenciada. Por otro lado, al reconocer los aprendizajes derivados de las vivencias de los coordinadores, se abre la posibilidad de prevenir estas tensiones y de que la institución genere condiciones que hagan la práctica de gestión más significativa y gratificante para ellos. Esto, a su vez, les permitiría encontrar mayor realización en su trabajo, tanto en el ámbito personal como en el profesional, ideas que se desarrolla más ampliamente en la siguiente sección.

Los aprendizajes a partir de las vivencias profesionales

En este estudio, la unidad de análisis de los aprendizajes permite explorar de manera profunda cómo los coordinadores interpretan y atribuyen sentido a sus actividades de gestión en función de sus vivencias profesionales. Los aprendizajes no solo reflejan las habilidades o conocimientos adquiridos, sino que también manifiestan el proceso mediante el cual los coordinadores resignifican sus experiencias a la luz de los desafíos organizacionales y su impacto en el contexto universitario. De esta manera, cada aprendizaje surge como un vínculo entre las vivencias personales y el entorno institucional que define sus prácticas.

Además, los aprendizajes de los coordinadores de programa están directamente relacionados con los motivos que orientan sus actividades diarias. Estos motivos, que pueden ser explícitos o implícitos, se actualizan y profundizan conforme los coordinadores reflexionan sobre su experiencia. Así, esta unidad de análisis permite comprender cómo, a través de la integración de significados, los coordinadores consolidan un compromiso renovado hacia su labor de gestión, adaptando sus prácticas a las expectativas y valores propios del entorno universitario.

A través de los aprendizajes, los coordinadores construyen una visión integrada de su labor, en la que los elementos emocionales, relacionales y cognitivos de su experiencia se entrelazan y enriquecen su práctica cotidiana. Este proceso de reflexión y significado favorece una comprensión más amplia y

matizada de sus actividades de gestión, potenciando su capacidad para responder a las demandas de su rol en sintonía con el contexto universitario. Estos aspectos se desarrollarán más a fondo en esta sección.

Los coordinadores destacan, en sus narrativas, cómo aprendieron a ser coordinadores, aludiendo a una variedad de circunstancias y recursos que influyeron en este proceso. Este aprendizaje no se limita a los procesos institucionales establecidos, sino que también incluye ayudas puntuales que ellos mismos buscaron o que surgieron de manera circunstancial. Haciendo un listado exhaustivo de los aprendizajes que los coordinadores mencionan en sus narrativas (ver [Apéndice K](#)) se identifican las siguientes categorías:

1. Aprendizajes sobre el rol y la identidad del coordinador
2. Aprendizajes sobre la gestión y organización del trabajo
3. Aprendizajes sobre actualización profesional y/o disciplinar
4. Aprendizajes sobre la gestión emocional y relacional
5. Aprendizajes sobre la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Estas categorías se formaron al agrupar los aprendizajes mencionados por los coordinadores, identificando patrones comunes en sus experiencias, particularmente en relación con los objetos de aprendizaje que mencionaron en sus relatos.

Las categorías de aprendizaje identificadas se vinculan además estrechamente con la teoría de la actividad de Leontiev (1981), que ofrece un marco para comprender cómo los individuos desarrollan habilidades y conocimientos a través de su participación en actividades significativas para ellos. En esta se destaca que la actividad está dirigida hacia la consecución de motivos y la resolución de contradicciones, y que las experiencias profesionales se internalizan, transformando la actividad externa en parte integral de la identidad del individuo.

Estos aprendizajes reflejan la integración de dimensiones cognitivas y emocionales en su práctica diaria. En este sentido, los aprendizajes de los coordinadores ilustran cómo su actividad de gestión es un

proceso dinámico de adaptación y resignificación, en un proceso continuo de otorgar sentido a lo que hacen.

Con respecto a la primera categoría, *los aprendizajes sobre el rol y la identidad del coordinador*, se citan estos ejemplos de la entrevista de un coordinador:

Creo que he aprendido también a escuchar. Y como coordinador es algo súper necesario, porque llega un alumno y dice 'me hizo.' Y el maestro también dice 'pues también me hizo.' Entonces escuchar estas dos partes [énfasis en la inflexión de la voz] (septiembre, 2022. Entrevista C3. Parte 3. Párr. 337).

Este mismo coordinador menciona enseguida:

He madurado también el punto de vista personal, creo que he aprendido, no sé si en la coordinación, pero lo he aprendido en el ITESO, a escuchar siempre las dos partes, pues yo vengo de modelos donde no se hacía, quien tenía más credibilidad [la autoridad] o la autoridad era la palabra" (septiembre, 2022. Entrevista C3. Parte 3. Párr. 337).

Los extractos seleccionados revelan una dimensión esencial de los aprendizajes relacionados con el rol y la identidad del coordinador, en tanto estos coordinadores reflexionan sobre su responsabilidad y la importancia de considerar activamente las diferentes perspectivas dentro de la universidad. En el primer ejemplo, el coordinador reconoce la necesidad de prestar atención tanto a los estudiantes como a los profesores, mostrando una evolución en su capacidad para manejar conflictos y situaciones difíciles. Esto resuena con la teoría de la actividad de Leontiev (1981), respecto de su señalamiento de que las experiencias se internalizan y se convierten en parte integral de la identidad de la persona; en el caso de esta investigación, y con las evidencias anteriormente comentadas, se trata de cómo las experiencias profesionales situadas en el contexto y prácticas culturales organizacionales se internalizan y convierten en aprendizajes que transforman la identidad profesional como coordinador.

Específicamente en el caso que se cita anteriormente, la escucha activa y la mediación entre distintas voces se incorporan a la identidad profesional del coordinador como una habilidad esencial que no solo refleja la parte cognitiva de la gestión, sino también la emocional. Este cambio y aprendizaje que percibe el coordinador lo relata con una fuerte carga emocional que se pudo detectar durante la entrevista y que quedó registrado en la audiograbación de la misma.

Asimismo, el segundo extracto muestra cómo este mismo coordinador ha aprendido a escuchar ambas partes en los conflictos, destacando un cambio de perspectiva respecto a modelos anteriores, modelos incluso que reconoce él ha aprendido y seguido, donde la autoridad tenía la última palabra. Aquí se observa un aprendizaje relacionado con la resignificación del rol del coordinador, quien reconoce que su función no es simplemente ejercer la autoridad, sino facilitar el diálogo y la comprensión. Esta capacidad de adaptación y transformación del rol del coordinador refleja claramente la interacción entre lo emocional, lo cognitivo y su contexto. El coordinador no solo cumple con sus tareas, sino que resignifica su rol mediante el aprendizaje de habilidades interpersonales.

Este tipo de aprendizajes también fueron referidos por otros coordinadores como el que enseguida se muestra:

Pues yo creo que el aprendizaje ahí más grande es desde que es ser coordinador. Y lo que me ha ayudado mucho, que creo que sí es el aprendizaje más grande, es más bien con quién dirigirme cuando tengo alguna duda o por ejemplo como a dónde canalizar un alumno cuando tiene no sé qué [al decir no sé qué, está queriendo decir alguna necesidad específica que debe ser atendida]; saber los contactos; conocer a quién debo de dirigirme para cada problema que hay (septiembre, 2022. Entrevista C4. Parte 2. Párr. 234-235).

El aprendizaje radica en la comprensión de que ser coordinador implica no solo gestionar tareas, sino también saber a quién dirigirse en situaciones específicas, como la canalización adecuada de un

alumno con necesidades particulares. Este conocimiento práctico y relacional es esencial para desempeñar su rol con eficacia, lo que fortalece su identidad como coordinador.

Para la segunda categoría, *aprendizajes sobre la gestión y organización del trabajo*, sirvan estos ejemplos:

Otro de los grandes aprendizajes es delegar, delegar, delegar, o se trabaja en equipo o no se saca esto. Es muy difícil delegar y no todos los equipos funcionan como uno quisiera. Delegar con un ojo, así como con un ojo al gato y otro al garabato, delegando, pero también revisando (septiembre, 2022. Entrevista C2. Parte 3. Párr. 385).

Esta misma coordinadora expresa:

sí me volvía loca ese primer período en el que todavía no conoces al equipo, no sabes cómo organizarlo, vas aprendiendo qué es lo que tiene que hacer el coordinador, entonces no estás segura de los alcances. En ese semestre que me aventé mucha cosa yo sola, pues por la mala me di cuenta de que no podía yo hacerlo todo (septiembre, 2022. Entrevista C3. Parte 3. Párr. 388).

Los aprendizajes sobre el rol y la identidad del coordinador se manifiestan como una profunda internalización de la actividad de gestión, donde las experiencias acumuladas no solo transforman las prácticas cotidianas, sino que también redefinen la comprensión que los coordinadores tienen de su propia identidad profesional. En los extractos presentados, se observa cómo la necesidad de delegar y la advertencia de que no se puede hacer todo por uno mismo son aprendizajes que se dan sobre la marcha y al reflexionar sobre lo que se hace y cómo se hace, que resignifican el papel de la coordinadora y en consecuencia optimizan la organización del trabajo. En la medida en que los coordinadores internalizan estas experiencias, las convierten en parte de su estructura procedimental, motivacional y profesional. Así, el acto de delegar y la aceptación de los límites personales se convierten en rasgos esenciales que configuran la identidad de la coordinadora, que en estos ejemplos como en otros casos de los coordinadores se refleja un proceso continuo de adaptación y generación de sentido que va

caracterizando su gestión. Al igual que la categoría anterior este tipo de aprendizajes fueron también mencionados por otros coordinadores.

Con respecto a la tercera categoría, *aprendizajes sobre actualización profesional y/o disciplinar*, sirvan estos ejemplos que dan cuenta de este rasgo de sus aprendizajes:

Una coordinadora comenta que,

las cosas de conocimiento, tengo que estar siempre a la vanguardia con asuntos de los contenidos de la profesión, porque esto sí es como los médicos, se mueve muchísimo. Digo, cualquier profesión se tiene uno que estar capacitando y estar a la vanguardia, pero esta profesión en especial es muy, muy especial. Entonces eso también, o sea de cajón también (septiembre, 2022. Entrevista C6. Parte 2. Párr. 268).

Y otro coordinador comparte con respecto a su gestión que

el trabajo de actualización, el trabajo de aprendizaje con AV me ayudó a tener una visión muy, muy completa de todo lo que era el tramo del programa académico y no solo un pedacito que a fin de cuentas es el coordinador, evitó la fragmentación, me permitió tener una visión más de unidad, de todo el programa y no de una clase en particular (septiembre, 2022. Entrevista C5. Parte 1. Párr. 138).

Los aprendizajes sobre actualización profesional y/o disciplinar que reportan los coordinadores, es otro tipo de aprendizajes que se identifican, subrayan la importancia de mantenerse en la vanguardia de los conocimientos dentro de su área de especialización. Este compromiso con la actualización constante no es solo una necesidad profesional, sino un reflejo de cómo las demandas cambiantes de la disciplina impactan directamente en su gestión. Tal como lo destaca un coordinador, la profesión requiere una capacitación continua y estar al tanto de las novedades para poder responder adecuadamente a las exigencias del campo. Este proceso de actualización enfatiza la importancia de que

las actividades de formación de los estudiantes se orienten hacia la búsqueda y consecución de la excelencia académica y profesional, responsabilidad que asumen como parte de su rol.

Además, el aprendizaje relacionado con la actualización profesional permite a los coordinadores evitar la fragmentación en su gestión y adoptar una visión más integral del programa académico. Un ejemplo de ello es la experiencia de un coordinador al trabajar con un colega en el proceso de actualización del programa, lo que le permitió adquirir una perspectiva unificada de todo el programa, evitando enfocarse únicamente en un aspecto de este. Este enfoque integral no solo mejora la calidad de la enseñanza y la gestión del programa, sino que también fortalece la identidad profesional del coordinador, alineando sus acciones con los objetivos institucionales de mantener vigente el programa y los motivos que el coordinador tiene para favorecer la generación de experiencias de aprendizaje significativas. Este proceso de aprendizaje asumido por los coordinadores es esencial para resignificar su rol y asegurar que su gestión esté en sintonía con las demandas actuales del entorno académico.

Con respecto a la cuarta categoría de aprendizajes identificados, *aprendizajes sobre la gestión emocional y relacional*, se ilustra con estos dos ejemplos.

Menciona un coordinador:

He aprendido mucho eso, cómo tratar con personas, cómo reconocer aquello que buscan, bajarlo, desmontarlo, confrontarlo con todo aquello que es, objetivos de programa, marco institucional y poder negociar en ese contraste para llegar a algo. Ese algo puede ser un no, puede ser un sí o puede ser de esta forma, no sé, pero yo creo que ese ha sido uno de los grandes aprendizajes, cómo matizar un montón de cosas (septiembre, 2022. Entrevista C5. Parte 3. Párr. 390).

Otro coordinador comenta con respecto a su aprendizaje:

he aprendido a ser menos emocional, he aprendido digo porque soy ser humano y de repente cuando pasa algo con un maestro o cuando pasa algo con un alumno o con un par, claro que te

enciende, digo y a mí que no soy de mecha corta, pero sí te puedo decir que sí me enoja. Pero sí he aprendido a no tomar decisiones enojado ni con emoción. Aprendí a reconocer la emoción y decir estoy enojado en este momento, ahorita no voy a redactar este correo y lo dejo para después. Eso para mí ha sido un aprendizaje también como el tener esa capacidad de decir “espérate, ahorita no” (septiembre, 2022. Entrevista C3. Parte 3. Párr. 338).

Los aprendizajes relacionados con la gestión emocional y relacional que surgen de las vivencias de los coordinadores reflejan una profunda integración de estas dimensiones en su práctica cotidiana. En el primer extracto, un coordinador destaca la importancia de desarrollar habilidades para tratar con las personas de manera efectiva, comprendiendo sus expectativas y necesidades en el contexto, al hacer referencia al marco institucional. Este proceso de aprendizaje no solo implica una adaptación a las exigencias de su rol, sino también la capacidad de negociar y matizar las interacciones para alcanzar objetivos comunes, lo que subraya la dimensión relacional de su trabajo.

El otro coordinador hace referencia a un aprendizaje clave en la gestión de las propias emociones en situaciones de tensión. Este aprendizaje consiste en la capacidad de regular las emociones, evitando decisiones precipitadas y reflexionando antes de actuar. Este tipo de desarrollo emocional es fundamental no solo para mantener la efectividad en la gestión, sino también para fomentar un acompañamiento equilibrado a los estudiantes y favorezca su proceso formativo. La capacidad de reconocer y gestionar las emociones propias y ajenas se convierte en una herramienta central para el coordinador, facilitando un manejo más consciente y responsable de los desafíos diarios que representan la interacción.

Es importante destacar que este tipo de aprendizaje ha sido reportado por todos los coordinadores entrevistados, quienes lo consideran uno de los más significativos en su desarrollo profesional. Aprender a gestionar las emociones y relaciones no solo ha mejorado sus habilidades en la gestión de programas, sino que ha trascendido su rol profesional, impactando positivamente en su

crecimiento personal. Los coordinadores han reconocido que esta capacidad ha enriquecido su comprensión de sí mismos y de los demás, aportando una mayor profundidad y humanidad a su trabajo cotidiano.

Se hace evidente cómo estas vivencias que tocan el plano emocional se internalizan y resignifican, impactando no solo en sus habilidades de gestión, sino también en su crecimiento personal. La vivencia, en este caso, actúa como un proceso integrador, donde las emociones y las reflexiones sobre la práctica profesional se entrelazan, dando lugar a una comprensión más profunda de su rol y, en consecuencia, fortaleciendo su identidad profesional. Este proceso de atribución de sentido a través de la vivencia es fundamental, ya que permite a los coordinadores no solo adaptarse a las demandas de su entorno, sino también evolucionar en su forma de ver y realizar su trabajo.

En conjunto, estos aprendizajes subrayan cómo al integrar estas habilidades de gestión emocional y relacional no solo los hace mejores gestores, sino también personas más empáticas y conscientes, capaces de crear ambientes de trabajo más saludables y colaborativos, fortaleciendo así una identidad profesional más completa.

Por último, con relación a los *aprendizajes sobre la resolución de problemas y la toma de decisiones* como última categoría de los aprendizajes mencionados por los coordinadores con respecto a sus vivencias profesionales, sirvan estos ejemplos.

Un coordinador menciona:

Lo que más he aprendido es que, aunque son 1000 alumnos, si yo quisiera tratarlos de a bonche, no puedo, son casos individuales y en muchos casos me tengo que sentar con cada uno, y platicar y sacar qué es lo que hay, y darles la oportunidad de sacarlo, porque si no los chicos no se abren tan fácil. Si realmente los quiero ayudar, sí me tengo que sentar con calma con ellos (septiembre, 2022. Entrevista C2. Parte 3. Párr. 384).

Otro coordinador comenta con respecto a este tipo de aprendizajes:

También ha sido aprender a reconocer límites. Es algo que creo que hoy, el día de hoy lo estamos reconociendo y hablo por mí y por mi equipo. Creo que reconocer esos límites y no sé si se llame madurez o cómo se llame, pero el reconocer que aquella área no [hace su responsabilidad], ni modo, o sea les toca, es su responsabilidad (septiembre, 2022. Entrevista C3. Parte 3. Párr. 340).

Los aprendizajes sobre la resolución de problemas y la toma de decisiones, tal como se reflejan en estos extractos, destacan la importancia de la actividad orientada a la superación de contradicciones. En el primer extracto, la coordinadora describe cómo ha aprendido a abordar las interacciones complejas con otras personas, reconociendo sus necesidades y negociando en las dificultades que imponen las circunstancias. Este proceso no solo implica la aplicación de habilidades técnicas o conocimiento, sino también una capacidad crítica para descomponer, analizar y reconstruir situaciones con un enfoque que equilibra las expectativas personales y organizacionales, así como un gran despliegue de habilidades creativas. Este aprendizaje ilustra cómo la resolución de problemas en la gestión educativa no se limita a encontrar soluciones inmediatas, sino que implica un proceso reflexivo y adaptativo que permite al coordinador llegar a decisiones más informadas y pertinentes.

Por otro lado, el segundo extracto enfatiza la importancia de la regulación emocional en la toma de decisiones adecuadas tanto al contexto como al reconocimiento de las propias necesidades. El coordinador reconoce que ha aprendido a manejar sus emociones para evitar decisiones impulsivas, lo que subraya la relevancia de una gestión emocional consciente como parte integral de la resolución de problemas y la posibilidad de encontrar caminos de colaboración a pesar de las circunstancias que se presentan. Este tipo de aprendizaje refleja la noción de que la toma de decisiones no es un acto puramente racional, sino un proceso profundamente influenciado por las emociones y la capacidad de autorreflexión.

En este sentido, los coordinadores desarrollan una habilidad esencial para identificar y manejar sus estados emocionales, lo que les permite tomar decisiones más equilibradas y eficaces en su rol, rasgo

que incorporan a partir de reflexionar sobre sus experiencias y otorgarle un sentido congruente con sus creencias y motivos. Estos aprendizajes, en su conjunto, ejemplifican cómo las vivencias en la gestión educativa conducen a un desarrollo personal y profesional que está en constante interacción con el contexto, los desafíos que enfrentan y el sentido que otorgan a sus tareas que constantemente se resignifica.

Estos aprendizajes no solo representan un desarrollo en las habilidades y conocimientos de los coordinadores, sino que también reflejan un proceso continuo de transformación personal y profesional. Los coordinadores no solo se han adaptado a las demandas de su rol, sino que han resignificado sus experiencias para integrar nuevos entendimientos y perspectivas en su práctica diaria. Este proceso de aprendizaje, en el que la reflexión y la experiencia se entrelazan, es central para la gestión educativa, pues permite que los coordinadores evolucionen en su rol y afronten con mayor eficacia los desafíos que se les presentan.

Las categorías de aprendizajes aquí identificadas con un propósito de análisis muestran la importancia de una gestión que integra dimensiones emocionales, relacionales, organizativas y disciplinarias en la que esta integración no es un proceso automático, sino que requiere de un esfuerzo consciente.

La capacidad de los coordinadores para aprender a partir de sus vivencias refuerza su motivación y compromiso, y les permite no solo enfrentar situaciones complejas con mayor seguridad, sino también contribuir de manera más significativa al desarrollo de sus programas y, en última instancia, a la cultura organizacional de la universidad.

Por último, estos aprendizajes subrayan el valor de una gestión educativa que reconoce y valora la vivencia como una fuente central de conocimiento y desarrollo. Al poner en práctica lo aprendido a través de sus vivencias, los coordinadores no solo mejoran su desempeño, sino que también construyen un entorno más humano y comprensivo.

Un modelo de gestión que considere las vivencias

El análisis de las siete unidades de análisis del modelo nos ha permitido profundizar en cómo es que los coordinadores de programa educativo viven y gestionan sus actividades cotidianas. A lo largo de esta sección, se explicó la manera en que las actividades de gestión son interpretadas y resignificadas a través del sentido que los coordinadores atribuyen a sus vivencias. Y cómo este sentido, a su vez, está profundamente influenciado por los motivos que subyacen en sus acciones, tal como lo describe la teoría de la actividad de Leontiev (1981), que sustenta esta investigación.

Los coordinadores no solo se dedican a una serie de tareas administrativas, aunque su función a menudo se malinterprete de esa manera, incluso por ellos mismos. Como se ha mostrado, su gestión está profundamente impregnada de significados que trascienden lo operativo y lo meramente administrativo. Estos significados surgen de sus historias personales, de las tensiones que enfrentan y de los aprendizajes que logran articular a partir de sus experiencias individuales y colectivas. A través de esta perspectiva, hemos observado cómo las emociones y reflexiones sobre sus vivencias se integran en su identidad profesional, orientando sus decisiones y la manera en que abordan los desafíos de la gestión. Además, esta gestión se transforma en una experiencia compartida que contribuye a la configuración de la cultura organizacional.

Además, se muestra cómo las tensiones no se revelan como obstáculos insuperables, sino como momentos o situaciones cruciales que permiten a los coordinadores reevaluar y resignificar su quehacer diario. Estas vivencias y las emociones asociadas a ellas, cuando son procesadas reflexivamente, se transforman en aprendizajes que no solo reafirman sus convicciones, sino que también abren nuevas posibilidades de acción y comprensión en su rol.

La consideración de la teoría de la actividad de Leontiev (1981) en el campo de la gestión ha sido clave para comprender cómo el sentido atribuido por los coordinadores a sus actividades de gestión influye directamente en su motivación, en consecuencia, la calidad de su desempeño y finalmente en su

bienestar. Este marco teórico nos permite visibilizar la relación dialéctica entre el contexto organizacional y la subjetividad de los individuos, destacando cómo los coordinadores configuran su práctica profesional en función de los significados que emergen de sus vivencias situadas en un contexto particular.

Finalmente, estos hallazgos sugieren la necesidad de fomentar un enfoque que no solo valore las competencias técnicas, sino también el sentido y los motivos que los coordinadores atribuyen a su labor, enfoque que impactaría directamente en las implicaciones para la práctica de la gestión educativa. Comprender cómo estos profesionales significan su gestión permite diseñar estrategias de apoyo y formación más alineadas con sus necesidades reales, promoviendo su desarrollo integral y, en última instancia, mejorando la eficiencia de los programas educativos.

Conclusiones

Las conclusiones se enfocan en dar respuesta de manera explícita a las preguntas de investigación que, de manera más detallada, ya han sido abordadas en la sección de resultados: ¿Cuál es el papel que tienen las vivencias profesionales de los coordinadores de programa educativo en sus actividades de gestión del programa situadas en la cultura organizacional de la universidad?; ¿Cuáles son las prácticas organizacionales que los coordinadores de programa educativo identifican en sus actividades de gestión?; ¿Cuál es el sentido que los coordinadores de programa educativo dan a sus actividades de gestión?; ¿Cuáles son los aprendizajes que los coordinadores de programa educativo refieren en sus vivencias de sus actividades de gestión?; y ¿Cuáles son los patrones comunes que los coordinadores de programa refieren en sus vivencias profesionales con respecto a sus actividades de gestión? Aunque no se procederá con una respuesta directa a cada una de las preguntas, en esta sección se sintetiza lo que ha sido discutido y analizado ampliamente, ofreciendo una visión integral de los hallazgos.

Se presenta primeramente el papel de la vivencia en las actividades de gestión, considerando cómo estas experiencias influyen en la gestión educativa. A continuación, se aborda el impacto de estas vivencias en la cultura organizacional de la universidad, mostrando cómo una gestión que incorpora vivencias transforma las dinámicas institucionales.

Finalmente, se exponen las aportaciones teóricas y prácticas derivadas del estudio, destacando la propuesta metodológica y el modelo teórico-práctico de gestión basado en las vivencias. También se discuten las limitaciones del estudio y se sugieren las posibles líneas de investigación futuras. Con esta estructura, se pretende que las conclusiones respondan a las preguntas de investigación y que aporten una comprensión sintética de los resultados discutidos en el apartado anterior.

El papel de la vivencia en las actividades de gestión

El concepto de vivencia, tal como fue desarrollado por Vygotsky (1996), estaba enfocado en el contexto infantil, especialmente para abordar la transición social significativa que implica el ingreso de los niños al ámbito escolar, donde enfrentan interacciones sociales más allá del hogar. Este cambio en el entorno y en las relaciones sociales lleva a los niños a procesar y significar sus experiencias de manera que influyan en su desarrollo emocional y cognitivo. Sin embargo, en su formulación original, el concepto no contemplaba el caso de los adultos.

Posteriormente, autores como Leontiev (1981), Fler y Quiñones (2011), González Rey (2013) y Veresov (2017) ampliaron esta perspectiva de vivencia, integrando aspectos culturales y sociales que la configuran también en el adulto. En este marco, la teoría de la actividad de Leontiev (1981) permite entender la vivencia como una unidad donde lo afectivo y lo cognitivo son inseparables. Desde esta teoría, la vivencia en el ámbito de la gestión educativa se interpreta no solo como experiencias pasadas, sino como un proceso continuo de significación. Así, las emociones y los pensamientos entrelazados otorgan un sentido profundo y renovado a las actividades de gestión que los coordinadores realizan, enriqueciendo la comprensión de sus tareas y orientando sus acciones y decisiones de forma que impactan directamente en el propósito de su labor.

La presente investigación amplía esta comprensión al estudiar cómo las vivencias de gestión configuran la experiencia profesional de los coordinadores en un contexto académico. Este enfoque permite identificar cómo, dentro de una cultura organizacional específica, las vivencias enriquecen tanto sus experiencias personales como los significados que otorgan a sus actividades de gestión.

Desde esta perspectiva, el estudio explora cómo el proceso de significación permite a los coordinadores integrar sus experiencias emocionales y cognitivas en sus prácticas, proporcionando una comprensión más profunda y dinámica de su rol académico.

A través de la vivencia, los coordinadores encuentran una conexión entre su experiencia personal-profesional y las demandas de su rol y el contexto en donde se sitúa, lo que permite una construcción constante de su práctica en términos de los significados que le otorgan, no solo una adaptación. Esta resignificación permanente es clave para entender cómo las actividades de gestión, lejos de ser rutinas burocráticas, se convierten en espacios donde se refuerzan o consolidan creencias, y se construye una identidad del propio rol que se teje con su historia personal. El sentido que atribuyen a las actividades de gestión, por tanto, no es algo estático, sino dinámico, que refleja la interacción continua entre la persona y el contexto organizacional.

La importancia de este sentido atribuido a las actividades de gestión se manifiesta en la manera en que los coordinadores perciben y responden a los requerimientos de su función y a los desafíos cotidianos. Enfrentar problemas, tomar decisiones críticas, y liderar equipos de trabajo se transforman en procesos cargados de significado, en los que la vivencia proporciona el marco de interpretación necesario para actuar con coherencia y propósito, de lo contrario se tornará en una experiencia de tensión. De esta forma, la gestión de los coordinadores se redefine a través de la lente de su vivencia, permitiéndoles conectar sus motivos con las exigencias institucionales, generando un sentido de pertenencia y compromiso con su labor, ya que representa incluso un compromiso con sus propios propósitos.

La relación entre actividad guiada por un motivo y el sentido que se le atribuye es fundamental para comprender la dinámica de la gestión desde la perspectiva de las vivencias. En el caso de los coordinadores, este motivo no solo se deriva de las metas determinadas por la organización, sino también de sus experiencias personales y profesionales previas que son consistentes unas con otras. Así, el sentido atribuido a las actividades de gestión emerge de la congruencia entre los motivos y las demandas del entorno, lo que permite a los coordinadores integrar su propia historia personal-profesional con su rol y función de manera coherente.

Esta actividad motivada permite a los coordinadores enfrentar los desafíos de su gestión con un enfoque que va más allá de la mera eficiencia técnica, superando incluso obstáculos que para otros pudieran resultar evidentes. En este sentido, la vivencia, como actividad cargada de sentido, se convierte en el núcleo de una gestión que no solo contribuye al cumplimiento de las expectativas institucionales, sino que también contribuye al desarrollo integral de los coordinadores y de la cultura organizacional en la que se desempeñan.

Derivado de lo anterior, la vivencia se convierte en un elemento central en la gestión educativa porque ofrece una perspectiva que difiere significativamente de la visión administrativista tradicional. Mientras que la gestión administrativa se centra en la eficiencia, la ejecución de tareas y la toma de decisiones basada en criterios estrictamente racionales y cuantificables, la perspectiva de la vivencia integra las dimensiones emocional y cognitiva, permitiendo que se considere como un asunto central el sentido profundo que tiene para las personas su conexión con las actividades y su contexto. Esta atribución de sentido, que surge de la experiencia vivida, enriquece la comprensión de la gestión al considerar las emociones, las experiencias pasadas y las percepciones individuales como factores inseparables de la experiencia que guían las acciones de manera coherente con los valores y motivaciones personales.

Como se ha evidenciado en este estudio, una misma situación puede ser valorada de manera muy distinta por diferentes personas, lo cual a primera vista puede parecer algo natural y obvio. Sin embargo, lo que resulta menos evidente y ciertamente no tan transparente es que esta diversidad de valoraciones no se considere explícitamente en los procesos de análisis institucionales. La gestión educativa, al estar tradicionalmente anclada en una visión administrativista, tiende a homogeneizar las experiencias y perspectivas de quienes forman parte de la organización, ignorando las diferencias individuales, incluso contextuales, en la vivencia de cada situación. Esta omisión implica que las vivencias personales no tienen un lugar natural y formal en los procesos de toma de decisiones y evaluación

institucional, lo que limita la capacidad de la institución para responder de manera más humana y efectiva a las necesidades de su comunidad.

Al reconocer y apreciar las vivencias, en este caso de los coordinadores, la institución fomentaría un ambiente en el que las decisiones se basarían no solo en criterios técnicos, sino también en un entendimiento profundo de las necesidades, emociones y aspiraciones de la comunidad educativa. De esta manera, la vivencia se convertiría en manifestación de lo personal y lo profesional en una misma unidad, atendiendo las particularidades del contexto, promoviendo así una gestión integral y alineada con la realidad vivida por los actores.

Finalmente, en el contexto universitario y en el caso específico de los coordinadores de programa educativo que participaron en esta investigación, se observa que sus vivencias profesionales integran en una misma unidad el sentido atribuido a sus actividades de gestión, los sentimientos y motivos que orientan su labor, y una concepción dinámica de la gestión reflejada en sus ideas sobre ser coordinador. Esta integración se construye y resignifica continuamente, en respuesta a las demandas de su rol y al contexto en el que se desempeñan. Estas vivencias están situadas en una cultura organizacional específica, en la cual las actividades de gestión actúan como eje conductor, entrelazando los aspectos individuales y colectivos de su experiencia profesional.

A partir de los hallazgos de esta investigación, se sugiere considerar estas unidades de análisis en el estudio y las prácticas de gestión, pues representan los elementos fundamentales que configuran la vivencia profesional en el contexto de la gestión académica. Dichas unidades incluyen:

1. **Identificación de prácticas organizacionales:** Reconocimiento de modos de organización que estructuran las actividades de gestión en el contexto académico.
2. **Actividades de gestión del coordinador de programa:** Acciones dirigidas a objetivos específicos en la coordinación del programa educativo.

3. **Motivos y sentidos atribuidos a la coordinación:** Significado y valor que el coordinador otorga a sus circunstancias y acciones, los cuales impulsan su actividad.
4. **Emociones reconocidas explícitamente:** Reacciones afectivas identificadas en situaciones y actividades de gestión.
5. **Ideas sobre ser coordinador:** Concepciones construidas desde su experiencia sobre lo que implica la gestión.
6. **Tensiones respecto a su gestión y a las prácticas organizacionales:** Conflictos entre el sentido personal atribuido y el significado que otros otorgan a sus actividades.
7. **Aprendizajes:** Reconocimiento de cambios positivos en su práctica de gestión derivados de la experiencia.

Estas unidades de análisis ofrecen una guía para comprender cómo las vivencias de los coordinadores se reflejan y enriquecen en su práctica diaria. Tomar en cuenta estos elementos permite que la gestión se desarrolle de manera más alineada con la experiencia vivida, integrando los aspectos emocionales, relacionales y cognitivos que aportan profundidad a sus actividades y decisiones.

Considerar esta concepción de vivencia podría reorientar la organización hacia el desarrollo de procesos y reflexiones sobre la gestión centrados en el reconocimiento de sus experiencias y emociones en la toma de decisiones. Esto, a su vez, contribuiría a políticas institucionales donde las vivencias profesionales se valoren como un recurso clave para el fortalecimiento de la cohesión y la mejora continua al promover la expresión de tensiones y aprendizajes permeando la cultura organizacional.

La gestión educativa en la cultura organizacional desde la perspectiva de la vivencia

La relación entre la gestión educativa y la cultura organizacional es intrínseca y se refuerza mutuamente. La gestión educativa, entendida como el conjunto de acciones y decisiones que guían el funcionamiento de una institución educativa, es fundamental en la configuración y consolidación de su

cultura organizacional. De este modo, la gestión educativa no solo refleja la cultura organizacional, sino que también la impulsa y transforma a través de sus prácticas cotidianas.

Dentro de esta dinámica, la vivencia profesional de las personas juega un papel crucial. Al integrar la perspectiva de las vivencias en la gestión educativa, se reconoce que las decisiones y acciones no son simplemente el resultado de procesos racionales y objetivos, sino que están profundamente influenciadas por las experiencias, emociones y significados que los individuos atribuyen a su trabajo. Esta integración permite que la gestión educativa sea más sensible y adaptativa a las necesidades reales de la comunidad educativa, ya que considera la dimensión humana en su totalidad, perspectiva completamente alineada con la inspiración humanista de nuestra universidad. La vivencia se debería convertir en un factor estratégico para la mejora organizacional, impulsando una gestión educativa que no solo administre, sino que también inspire y transforme.

La incorporación de una perspectiva que considere las vivencias profesionales en los procesos de gestión educativa en la universidad redefine la relación entre gestión y cultura organizacional, trayendo consigo impactos significativos para la institución. Al integrar estas vivencias en la toma de decisiones y en la resolución de tensiones, la universidad podrá enfrentar de manera más efectiva los desafíos actuales que se le presentan, fortalecer la cohesión interna y avanzar hacia una cultura organizacional que valore y considere en sus procedimientos de manera natural y formal la unidad de lo afectivo-cognitivo. A continuación, se presentan algunos de los impactos más relevantes que esta perspectiva podría generar.

Permeación de una cultura que asuma la unidad afectivo- racional: Al adoptar una perspectiva de gestión que deje de lado la separación tradicional entre lo afectivo y lo racional, la universidad avanzaría hacia una integración más profunda, donde la persona se conciba de manera integral en sus actividades de gestión. Esto implica reconocer que cada coordinador, o actor de gestión, vierte su historia, emociones e ideas, todas dotadas de un sentido que responde a su propio recorrido personal y

profesional. De esta manera, la institución fortalecería su compromiso con una cultura organizacional que reconoce y valora en sus procesos estructurales y formales la integridad de la persona. Esta integración resulta fundamental además en un entorno educativo que históricamente ha tendido a separar lo emocional de lo racional, incluso priorizando este último. Al incorporar esta visión, la universidad contribuiría a la construcción de un espacio académico más inclusivo, comprensivo y en sintonía con la complejidad de las vivencias humanas.

Fortalecimiento de la cohesión organizacional: La cohesión organizacional se vería reforzada al incorporar las vivencias de los coordinadores y otros actores en los procesos de gestión. Al sentirse valorados y escuchados, los integrantes de la universidad incrementan su sentido de pertenencia y compromiso con los objetivos institucionales. Este enfoque más humano favorecería un ambiente de trabajo colaborativo, alineado con la inspiración de la misma universidad.

Mejora en la toma de decisiones: La creación de procesos de gestión que incluyan mecanismos para considerar las vivencias de las personas influiría positivamente en la toma de decisiones. Al visibilizar y dar voz a las experiencias personales y profesionales de los miembros de la institución, se generarían decisiones más informadas y alineadas con las necesidades reales de la comunidad.

Incremento en la satisfacción y bienestar del personal: Incorporar una perspectiva de gestión que considere las vivencias profesionales de las personas en la universidad favorecería la realización personal al generar condiciones que permiten a los individuos alinear sus acciones con un sentido profundo y significativo. Cuando las actividades cotidianas de gestión están conectadas con los motivos y valores personales, los colaboradores experimentan una mayor satisfacción personal, ya que sienten que sus esfuerzos están en armonía con sus propias metas y aspiraciones. Además, esta alineación no solo enriquecería la experiencia individual, sino que también contribuiría al bienestar emocional colectivo, al canalizar las motivaciones personales hacia la consecución de los propósitos institucionales. De este modo, se crearía un entorno en el que el trabajo se percibiría como una extensión natural del propio

sentido de propósito, lo que fortalecería tanto la cohesión interna como la eficacia en el logro de los objetivos de la universidad.

Resolución de tensiones desde una visión integral y orgánica: Incorporar la perspectiva de las vivencias en la gestión permitiría a la universidad encontrar y probar vías alternas para resolver tensiones internas. Este enfoque favorecería la identificación de soluciones que no solo atiendan los aspectos racionales de los conflictos, sino también las dimensiones emocionales y subjetivas involucradas, los significados de las personas que están mediando en las circunstancias. De esta manera, se podrían implementar estrategias más holísticas y sostenibles que fomenten un ambiente de trabajo más armonioso.

Atención a la coyuntura del cambio generacional: Considerar las vivencias profesionales en la gestión permitiría a la universidad abordar la coyuntura actual del cambio generacional, un fenómeno generalizado para muchas instituciones educativas. Este enfoque facilitaría la integración de nuevas generaciones de académicos, profesores y administradores con los valores y experiencias de generaciones anteriores, promoviendo un diálogo intergeneracional que fortalecería la continuidad y evolución de la cultura organizacional.

Aportaciones teóricas y prácticas

En esta sección, se presentan las principales aportaciones teóricas y prácticas derivadas de la investigación, las cuales buscan enriquecer el campo de la gestión educativa desde una perspectiva que integra las vivencias profesionales como un eje central de análisis y acción. Estas contribuciones no solo amplían el marco teórico existente, sino que también ofrecen herramientas prácticas para su aplicación en contextos educativos.

1. Aporte teórico al campo de la gestión educativa: Este estudio ofrece una contribución significativa al campo de la gestión educativa al resaltar la importancia de la dimensión ética en este

ámbito. A través de la incorporación del sentido profundo que las personas atribuyen a sus actividades de gestión, se propone una perspectiva que contrasta con las tendencias tradicionales de la gestión, que suelen centrarse en enfoques administrativistas más racionales, lineales y estructurales. Esta nueva perspectiva subraya la necesidad de considerar las vivencias y motivaciones personales de las personas, proponiendo un enfoque más humanizado y ético en la práctica de la gestión educativa.

2. Aplicación de la teoría de la actividad: Otra aportación teórica relevante es la aplicación de la teoría de la actividad de Leontiev (1981), una herramienta clave en la perspectiva histórico-cultural, que ha sido adoptada para explicar el fenómeno de la gestión educativa. Al aplicar esta teoría, se han identificado nuevas unidades de análisis dentro del marco de la vivencia, lo que permite un entendimiento más profundo y matizado de cómo las actividades de gestión son moldeadas por las experiencias personales y profesionales de las personas. Esta extensión teórica a la gestión educativa abre nuevas vías para el estudio del campo desde una perspectiva más integral.

3. Propuesta de un modelo teórico-práctico para el estudio de la gestión: A partir de los aportes teóricos mencionados, este estudio propone un modelo teórico-práctico para el estudio de la gestión desde la perspectiva de las vivencias profesionales. Este modelo, que integra los elementos éticos y teóricos previamente discutidos, tiene el potencial de ser extrapolado a otros roles y actores dentro de la gestión educativa, ofreciendo un marco útil para analizar y mejorar la práctica de la gestión en diversos contextos. La aplicabilidad de este modelo a diferentes figuras dentro de la gestión refuerza su relevancia y versatilidad. Este modelo ofrece pautas para ser retomado en investigaciones posteriores en el campo de la gestión tomando como punto de partida las unidades de análisis propuestas.

4. Aporte teórico-metodológico: Desde un punto de vista teórico-metodológico, este trabajo también ofrece una propuesta para el análisis cualitativo de las vivencias, abordando una necesidad identificada en la literatura existente. El enfoque metodológico desarrollado se basa en un proceso iterativo de análisis, que incluye la creación de mapas de relaciones entre las unidades de análisis,

proporcionando una herramienta robusta y flexible para investigar la complejidad de las vivencias en los contextos de gestión. Esta metodología no solo enriquece la teoría, sino que también ofrece un marco práctico para futuras investigaciones en el campo.

5. Aporte práctico a los procesos de gestión en la universidad: Finalmente, un aporte práctico fundamental de esta investigación es la posibilidad de generar nuevos procesos y procedimientos de gestión en la universidad que incorporen la noción de vivencia. Al aplicar el modelo propuesto desde las unidades de análisis propuestas para la reflexión de circunstancias, problemáticas y el planteamiento de posibles soluciones, de las que se pueden desprender recomendaciones muy concretas para la función de las coordinaciones de programa, contribuyendo tanto al desarrollo y bienestar de los coordinadores como a la mejora de las condiciones de gestión. Asimismo, estas recomendaciones podrían influir en la definición los procesos institucionales de evaluación y/o formación para la gestión al considerar todas o algunas de las unidades de análisis, generando condiciones más favorables para una gestión eficiente y humana de los programas. Este enfoque no solo mejoraría la calidad de la gestión, sino que también fortalecería la cohesión organizacional y el bienestar de la comunidad universitaria.

Limitaciones del estudio y nuevas líneas de investigación

A continuación, se detallan las principales limitaciones del estudio y se esbozan nuevas líneas de investigación que surgen de estas consideraciones.

Alcance limitado a un contexto institucional específico: Este estudio se llevó a cabo en el contexto de una universidad particular, lo que, aunque permite una comprensión profunda y detallada de las vivencias de los coordinadores de programa dentro de esta institución, limita la generalización de los resultados. Las diferencias culturales, estructurales y organizacionales que existen entre diversas instituciones educativas podrían dar lugar a experiencias y dinámicas distintas, por lo que sería necesario realizar estudios comparativos en otros contextos para verificar la aplicabilidad de los hallazgos.

Enfoque cualitativo y subjetividad en la interpretación: El enfoque cualitativo interpretativo adoptado en esta investigación, si bien es adecuado para explorar en profundidad las vivencias de los coordinadores, conlleva inevitablemente a considerar la subjetividad tanto en la recopilación como en la interpretación de los datos. Además, esta subjetividad se ve atravesada por el rol particular del investigador como integrante de una dependencia que presta servicios de desarrollo educativo a la universidad en el campo de la gestión educativa, lo cual podría influir en la manera en que se interpretan las narrativas de los participantes. Las interpretaciones derivadas de las entrevistas están influenciadas no solo por las percepciones de los participantes, sino también por la perspectiva y experiencia del investigador, lo que podría llevar a diferentes lecturas de los mismos datos si el estudio fuera replicado por otros investigadores. La subjetividad presente en el proceso de codificación y análisis también podría afectar la identificación de las unidades de análisis.

Limitación en la selección de unidades de análisis: El modelo teórico desarrollado en esta investigación se sustenta en unidades de análisis específicas, derivadas de la teoría de la actividad de Leontiev (1981) y de los datos empíricos recolectados. Esto implica que el modelo podría requerir ajustes o ampliaciones para su aplicación en otros escenarios o contextos de gestión educativa, o en diferentes momentos o circunstancias del mismo contexto.

Al concluir esta investigación, es pertinente reflexionar sobre las nuevas rutas que se abren para futuras indagaciones. Los hallazgos presentados no solo responden a las preguntas planteadas, sino que también sugieren nuevas interrogantes y posibles áreas de exploración que pueden contribuir a enriquecer aún más el campo de la gestión educativa desde la perspectiva de las vivencias. A continuación, se esbozan algunas de las líneas de investigación.

Integración de otros marcos comprensivos: Una línea de investigación futura podría enfocarse en la integración de otros marcos teóricos que complementen la perspectiva histórico-cultural utilizada en esta investigación, como los sistemas de actividad de Yrjö Engeström (2001). Este enfoque permite

explorar la dinámica de las actividades de gestión en contextos educativos complejos, considerando las interacciones entre diferentes actores, herramientas y comunidades, lo que podría ofrecer una comprensión más amplia de cómo se configuran y transforman las prácticas de gestión educativa en la universidad.

Estudio profundo sobre el aprendizaje de los gestores: Otra área relevante para futuras investigaciones es un análisis exhaustivo del aprendizaje de los gestores educativos, centrado en cómo las vivencias profesionales influyen en su desarrollo personal y profesional, así como en el impacto que este aprendizaje tiene en la organización. Este estudio podría ofrecer valiosas pautas sobre la manera en que las experiencias vividas por los coordinadores contribuyen a su crecimiento y a la mejora continua de las prácticas de gestión en la universidad. Otra sugerencia en esta misma línea es realizar un seguimiento longitudinal de los aprendizajes, lo que permitiría obtener una visión más amplia de la evolución de estos aprendizajes y del papel que las vivencias desempeñan en su desarrollo.

Impacto de la pandemia y la contingencia sanitaria en las respuestas resilientes: La pandemia de COVID-19 ha impuesto desafíos sin precedentes también en el ámbito de la gestión educativa y estas circunstancias aparecieron de manera significativa y consistente a lo largo de toda la investigación. Una línea de investigación podría centrarse en examinar cómo las vivencias relacionadas con esta crisis han moldeado las respuestas resilientes de los coordinadores de programa. Este enfoque permitiría identificar estrategias y prácticas que han sido efectivas para enfrentar la incertidumbre y las dificultades, y cómo estas pueden ser aprovechadas en el futuro.

Abordaje cuantitativo de investigación basado en las unidades de análisis identificadas: Dado que esta investigación ha sido cualitativa, otra posible línea de estudio sería un abordaje cuantitativo que utilice las unidades de análisis identificadas como variables para medir y comparar en diferentes contextos. Esto permitiría obtener datos estadísticos que permitan ampliar la base de evidencia y la generalización más amplia de los resultados en el campo de la gestión educativa. Este enfoque podría

incluir encuestas y análisis estadísticos que exploren la relación entre las vivencias de los coordinadores y diversas variables organizacionales y personales.

Estos temas abren un panorama amplio y profundo para seguir explorando cómo las vivencias profesionales de los coordinadores de programa educativo influyen en la gestión educativa y, por ende, en el funcionamiento de las instituciones académicas.

Y por mi vivencia

un camino recorrido, siempre lleno de gozo por los descubrimientos y aprendizajes, pero a veces nublado por las preguntas, las confusiones y esa incertidumbre que pesaba en el pensamiento;

que nunca fue singular, sino un constante diálogo y acuerdo con quienes, aunque no parecían presentes, siempre estuvieron en mis entrevistas y pensamientos, transformando mis ideas y emociones,

bajo la apariencia de análisis;

que se transformó en intenciones y oportunidades de impactar la conciencia y el sentido de otros, abriendo posibilidades para nuevas vivencias en nuestro entorno;

compartida en diálogos con compañeros y maestros sabios que supieron conectarse y generar sentidos compartidos a lo largo de estos años;

que fue guiada con sabiduría y cercanía por Rubén, Yulia, Jordi y Luis, quienes, con su mirada amable, me enseñaron a leer la vida con profundidad y claridad;

que me llevó al encuentro de la compañía amable y el con el consejo sabio y atento de Rebeca, quien, con respeto y cercanía, me ayudó a reconocer pensamientos y motivaciones que se entrelazaban con mi propia experiencia;

que me permitió reconocerme en mi esencia, pero también sorprenderme al descubrir cómo mis experiencias se han resignificado a lo largo de este proceso de trabajo y aprendizaje, donde siempre hubo *un alguien* conteniéndome con cariño y escucha;

que se aclara al finalizar este proceso, pero aún guarda revelaciones por descubrir en el camino que queda por recorrer y anima la vivencia de un futuro que se apresura a la colección amorosa de instantes,

¡Gracias!

Referencias

Aguerrondo, I., Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel.

Álvarez, A., de Urrea, C., & Valderrama, S. (2009). *La gestión educativa un nuevo paradigma*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Antúnez, S., & Gairín, J. (2002). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.

Bech, J. (2001). *De Husserl a Heidegger. La transformación del pensamiento fenomenológico*. Barcelona: Edicions Universitat.

Botero, C. (abril de 2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. 1 - 11.

Caló, A., & Carro, F. (2013). La administración científica de Frederick W. Taylor: una lectura contextualizada. *VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales"*. La Plata.

Casassus, J. (2002). Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*, 19, 49-69.

Cole, M. (2003). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.

Creswell, J., & Creswell, J. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Ángeles: Sage.

Díaz Barriga, Á. (1994). Una polémica en relación al examen. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 161-181. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie05a05.pdf>

Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14, 1-16.

Erausquin, C., Sulle, A., & Garcia Labandal, L. (2016). La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. *Anuario de investigaciones*, 97-104.

Esteban-Guitart, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, 18, 7-23.

Esteban Guitart, M. (2010). Los diez principios de la psicología histórico-cultural. *Fundamentos en Humanidades*, 22, 45-60.

Fleer, M., González Rey, F., & Veresov, N. (2017). Perekhivanie, emotions and subjectivity: setting the stage. En M. Fleer, F. González Rey, & N. Veresov, *Perekhivanie, emotions and subjectivity. Advancing Vygotsky's legacy* (pp. 1-18). Singapore: Springer.

Fuentes, S., & Cruz, O. (2010). *Identidades y políticas educativas*. México: UPN.

Furlan, A. (2009). Recapitulaciones en torno a la noción de gestión, 19, 17-33.

Gairín, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La muralla.

Gill, M. (2020). Phenomenology as qualitative methodology. En M. Järvinen, & N. Mik-Meyer, *Qualitative Analysis*. Thousand Oaks: Sage.

González Rey, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso, 2, 19-42.

González Rey, F., Mitjans Martínez, A., Rossato, M., & Magalhaes Goulart, D. (2017). The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development. *Perekhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy*, 217-243.

González Rey, F. (2018). El legado inconcluso de Vigotsky. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=n7pH9a4igAc&t=563s>

ITESO. (2020). Acerca del ITESO. Obtenido de ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. Obtenido de https://www.iteso.mx/web/general/detalle?group_id=48982

ITESO. (junio, 2020). Reglamento de la gestión académica. Guadalajara, Jalisco, México.

Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2020). *Qualitative Analysis: Eight Approaches for the Social Sciences*. Sage.

Latapí, P., & Martínez, F. (1998). *Tiempo educativo mexicano: política educativa, magisterio y calidad de la educación, política social, Chiapas y la nación*. Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Leontiev, A. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Libros para la Educación.

Leontiev, A. (2005). Lecture 36. Thinking and Activity. *Journal of Russian and East European Psychology*. 41-52

Manzanares, A. (2010). *Instituciones educativas en evolución*. Madrid: Wolters kluwer España.

Miras Teruel, J., & Longás Mayayo, J. (2020). Liderazgo pedagógico y liderazgo ético: perspectivas complementarias de la nueva dirección escolar. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 287-305.

Morales González, M., & Solovieva, Y. (2021). Los motivos profesionales de los maestros de la escuela primaria desde la teoría de la actividad. *Obutchénie. Revista de Didáctica e Psicología Pedagógica*.

Oplatka, I. (2007). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. (U. F. Carlos, Ed.) Recuperado el enero de 2020, de <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/ar>

Palacios, J. (2018). Monismo, dualismo mente-cuerpo y perezhivanie. *Caleidoscopio*, 38, 81-89.

Ponce de León, J. (2010). El director escolar: ruptura y constitución identitaria en el marco de la gestión educativa. En O. Cruz, & S. Fuentes, *Identidades y políticas educativas* (pp. 57-67). México: Horizontes educativos.

Quiñones, G., & Fler, M. (2011). Visual vivencias: a cultural-historical tool for understanding the lived experiences of young children's everyday lives. En *Educational research with our youngest*. (pp. 107-133). Dordrecht: Springer.

Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Angeles: Sage.

Sañudo, L. (2001). La transformación de la gestión educativa. Entre el conflicto y el poder. *Revista de educación/Nueva época*. 16, 24-31. México.

Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: Organization of American States.

Smith, J. (2012). *Interpretative phenomenological analysis*. American Psychological Association.

Smith, J. & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J. Smith (Ed.), *Qualitative psychology*. London: Sage.

Solovieva, Y. (2022). *La actividad intelectual: concepto, desarrollo y evaluación desde el paradigma histórico-cultural*. México: Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla. CONCYTEP.

Talizina, N., Quintanar, L., y Solovieva, Y. (2010). La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L.S Vigotsky. *Novedades Educativas*, 4-8.

Terrazas, R. (julio-diciembre de 2009). Modelo conceptual para la gestión de proyectos. *Perspectivas*, 165-188. (U. C. Cochabamba, Ed.) San Pablo Cochabamba, Bolivia: Universidad Católica Boliviana. Recuperado el enero de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/4259/425942160009.pdf>

Valsiner, J., & Van der Veer, R. (1994). *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell.

Veresov, N. (2017). The concept of *Perezhivanie* in cultural-historical theory: content and context. En M. Fler, F. Gonzalez Rey, & N. Veresov, *Perezhivanie, emotions and subjectivity*. Singapore: Springer.

Vigotsky, L. (1934/1993). Pensamiento y lenguaje. En *Obras Escogidas (Tomo II)*. Madrid: Visor.

Vigotsky, L. (1996). Obras escogidas. Tomo IV. Madrid: Visor

Apéndice A

Guion de entrevista para excoordinadores de programa.

Participantes de la Fase I, estudio exploratorio

Estudio exploratorio.

- I. Datos previos a la entrevista
 - a. Departamento del participante
 - b. Programa que coordinó
 - c. Departamento de adscripción al momento de ser coordinador
 - d. Tiempo que coordinó el programa (número de periodos completos contando solo primavera y otoño)
 - e. Periodo de coordinación (de qué periodo a qué periodo)
- II. Raport, información general y antecedentes al encargo de CPE.
 - a. Introducción:
 - i. Explicar la temática de la entrevista y el propósito.
 - ii. Explicar mi participación como estudiante de doctorado independiente de mi participación en CIDEA.
 - iii. Permiso para grabar y explicación de mi acceso único a las grabaciones.
 - iv. Explicación de las partes de la entrevista.
 - v. Situar al participante en el recuerdo del pasado de su experiencia.
 - b. ¿Cuántos años completos tienes en la universidad con contrato de tiempo indeterminado?
 - c. ¿Cuéntame cómo fue que llegaste al ITESO y tu experiencia al respecto? [...]
 - i. ¿Hace cuánto tiempo tuviste tu primer contacto con el ITESO?
 - ii. ¿Hace cuánto tiempo llegaste al ITESO como académico con plaza de tiempo indeterminado?
 - iii. ¿A qué departamento y a qué proyectos académicos te incorporaste?
 - iv. ¿Cuál fue tu expectativa sobre lo que sería tu incorporación al ITESO?

- v. ¿Cuáles fueron las actividades predominantes que llevaste a cabo cuando te incorporaste tanto a la universidad como al departamento y/o equipo de trabajo?
- d. ¿Cómo fue que llegaste a la coordinación del programa? [...]
 - i. ¿Cuál fue tu reacción al recibir el encargo?
 - ii. ¿Qué conocías de este cargo antes de tu encargo como coordinador(a)?
 - iii. ¿Cuáles fueron las circunstancias alrededor del programa y del departamento en el momento en que se te propuso como coordinador de programa?
 - iv. ¿Cuáles fueron los motivos o motivaciones tuviste para aceptar ser coordinador de programa más allá de la solicitud que te hizo tu director o directora?
 - v. ¿Cuál fue tu expectativa sobre el encargo de coordinador al momento que se presentó la solicitud de asumir la coordinación?
 - vi. ¿Qué otros proyectos académicos te tocaron asumir en ese momento, simultáneos a la coordinación de programa?
 - vii. ¿Con qué apoyos contaste para tu incorporación y cuál fue tu experiencia con respecto a ese apoyo?

III. Sobre las vivencias de las actividades de gestión

- a. Después de esto que hemos conversado como antecedentes, quisiera que me compartieras sobre tu experiencia como coordinador de programa, que me compartieras cómo te fue en este encargo de gestión. Es una pregunta abierta y general sobre cómo viviste esa experiencia, y conforme vayamos entrando en el tema te iré planteando otras preguntas que orienten o profundicen la conversación [...]
 - i. ¿Cómo fue tu experiencia con la incorporación al encargo de coordinador de programa y al equipo de trabajo?
 - ii. ¿Cuáles fueron las metas que te estableciste?
 - iii. ¿Dichas metas coincidieron o no luego con lo que aconteció en lo sucesivo con la coordinación?
 - iv. ¿Con qué apoyos contaste para la realización de tus actividades y el logro de tus metas? ¿De qué manera te apoyaron?
 - v. ¿Cuáles eran las reacciones y las participaciones del equipo de trabajo?
 - vi. ¿Cuántas horas dedicabas a la semana a actividades relativas a la coordinación?

- vii. ¿Cuál era tu sentir sobre el tiempo que dedicabas a actividades de gestión del programa?
 - 1. ¿Cuál fue la distribución de tiempo durante la coordinación?
 - 2. ¿A qué tareas ha dedicado más tiempo?
 - 3. ¿Cómo repartió las obligaciones?
 - 4. ¿Quién más ha apoyado?
 - 5. ¿Cuáles era las dificultades principales con los tiempos y cómo las solucionaba?
- viii. ¿Cuáles fueron las actividades relativas a la coordinación de programa que realizaste?
- ix. ¿De las actividades que realizabas como coordinador qué fue lo que más te interesó hacer como coordinador de programa? ¿Y lo que menos? ¿Y por qué?
- x. ¿Cuál de tus actividades de la coordinación percibes que tuvo más impacto? ¿Por qué lo crees así?
- xi. ¿Cuál fue el sentido que tuvo para ti tu labor como coordinador?
- xii. ¿Cuáles fueron las tensiones que experimentaste en tus gestiones como coordinador?
- xiii. ¿Cuáles fueron los desafíos con los que te encontraste en tu gestión como coordinador?
- xiv. ¿cuáles fueron los logros fundamentales? ¿Por qué se han obtenido?
- xv. Si hubo fracasos, ¿cuáles eran y a qué se deben? ¿Cómo podría explicarlos?
- xvi. ¿Cuáles fueron los sentimientos más apremiantes durante tu gestión? [...]
 - 1. ¿Relacionados principalmente con qué experiencias o ideas?
 - 2. ¿De qué manera impactaron esos sentimientos a tus actividades de gestión?

IV. Cierre

- a. Haciendo un balance general, ¿cómo viviste en términos generales tu gestión como coordinador?
- b. ¿Cuáles fueron tus aprendizajes más relevantes de tu gestión de coordinación del programa?

- c. En un balance general ¿cuál es la valoración que te queda de tu experiencia como coordinador de programa?

Conclusión

- d. Es probable que a partir de lo que hoy me compartiste acerca de tu experiencia como coordinador de programa, en los próximos días antes de nuestra segunda sesión, surjan nuevas temáticas, experiencias relevantes a tratar o aspectos por profundizar, cosa que podremos hacer en nuestro siguiente encuentro, pero por ahora, no sé si haya algo más que quieras contarme o alguna pregunta que quieras hacerme.

Apéndice B

Manual para la realización de la entrevista

1. Informar a los participantes identificados sobre el tema de investigación y el procedimiento a seguir.
2. Solicitar la firma del formato de consentimiento informado.
3. Convocar al primer participante vía correo electrónico para las entrevistas, enviando la cita a través de la plataforma Outlook junto con el enlace a la sala privada de Zoom de la cuenta institucional.
4. Realizar la primera sesión de entrevista con el primer participante.
5. Generar memos a partir de esta primera entrevista, identificando las temáticas emergentes y afinando las preguntas para la segunda sesión de entrevista con el mismo participante.
6. Convocar al mismo participante para la segunda sesión de entrevista.
7. Solicitar la transcripción de la entrevista al colaborador de apoyo, siguiendo el procedimiento detallado en el [Apéndice C](#).
8. Realizar la segunda sesión de entrevista.
9. Codificar y sistematizar ambas sesiones de la entrevista.
10. Ajustar el guion de entrevista según sea necesario.
11. Convocar al segundo participante vía correo electrónico para las entrevistas, enviando la cita a través de la plataforma Outlook junto con el enlace a la sala privada de Zoom de la cuenta institucional.
12. Repetir el procedimiento de entrevista llevado a cabo con el primer participante, ahora con el segundo participante, y continuar de la misma manera con los demás participantes.
13. Paralelamente, continuar con la codificación y sistematización de las entrevistas anteriores.
14. Realizar las notas necesarias en los memos correspondientes.

Apéndice C

Manual de procedimiento para la transcripción de entrevistas

Pasos y requisitos.

- a) Transcribir las intervenciones por párrafo. Cada vez que se cambia de interventor es un nuevo párrafo.
- b) Identificar con la letra E al entrevistador y con la C al participante, asignando un número después de la letra según la secuencia de participación: C1; C2; C3; etcétera.
- c) Dejar todos los nombres propios de personas con sus iniciales en mayúscula. Por ejemplo, Víctor, escribir V. Zulma Ríos escribir ZR. Igualmente, los sobrenombres o nombres cortos, por ejemplo, Nacho escribir N. Yoyi escribir Y. En caso de que alguna inicial se repita dentro de la misma entrevista escribir las letras consecutivas después de la inicial en ambos casos, para diferenciar a las personas. Por ejemplo, Fernando, Fer y Felipe, Fel.
- d) Utilizar el glosario de siglas utilizadas en el ITESO para transcribirlas cuando se mencionen. Escribir el significado de la sigla solamente la primera vez que se nombra en la entrevista.
- e) Omitir las muletillas en la transcripción, excepto aquellas que revelen un énfasis particular en alguna idea que se quiera resaltar o en alguna emoción manifiesta.
- f) Escribir en paréntesis manifestaciones emocionales o conductuales evidentes y que se destaquen por encima del tono de la entrevista: risas, molestia, golpeteos, llantos, pausas largas.
- g) Transcribir todas las palabras y expresiones sin omisión de lenguaje coloquial como, por ejemplo, wey, de volada, cabrón, rapidísimo, un chingo, etcétera.
- h) Dar una última lectura para la revisión y corrección ortográfica y sintáctica.

Glosario de siglas frecuentes*Instancias y equipos académicos*

CAXA. Coordinación de Excelencia Académica

CIDEA. Coordinación de Innovación Desarrollo y Exploración Académica

C-Juven. Centro de Estudios Juveniles

DGA. Dirección General Académica

DIC. Dirección de Integración Comunitaria

DP. Dirección de Planeación

PAP o PAPs. Proyecto de Aplicación Personal o Proyectos de Aplicación Personal

UAB. Unidad Académica Básica

Departamentos

DEAM. Departamento de Economía, Administración y Mercadología.

DEL. Departamento de Lenguas.

DESI. Departamento de Electrónica, Sistemas e Informática.

DESO. Departamento de Estudios Socioculturales.

DFH. Departamento de Formación Humana.

DH DU. Departamento del Hábitat y Desarrollo Urbano.

DPES. Departamento de Psicología Educación y Salud.

FIL. Departamento de Filosofía y Humanidades.

MAF. Departamento de Matemáticas y Física.

PTI. Departamento de Procesos Tecnológicos e Industriales.

SOJ. Departamento de Estudios Sociopolíticos y Jurídicos.

Instrumentos, sistemas o herramientas

ADG. Administrador de Grupos

IAE. Instrumento de Apreciación Estudiantil

SIA. Sistema de Información de Alumnos

Apéndice D

Consentimiento informado

7 de septiembre 2022

Uno. Doy mi consentimiento voluntario para participar en dos sesiones de entrevista en el proyecto doctoral del Mtro. Ricardo Jr. Ríos Dávila, enfocado en identificar y analizar las experiencias relacionadas con la coordinación del programa educativo.

Dos. Se me ha explicado que las sesiones consisten en una conversación en formato de entrevista con una duración aproximada de 60 minutos cada una, en donde la primera entrevista será para abordar los temas más relevantes de la experiencia de la gestión del programa, y las subsecuentes, solo si fueran necesarias, para profundizar en los aspectos que se vean convenientes para el propósito del proyecto.

Tres. Así mismo, doy mi consentimiento para que estas sesiones se videograben y se me ha asegurado que este material se mantendrá salvaguardado por el investigador y con acceso exclusivo a él mismo.

Cuatro. Se me ha asegurado que se mantendrá la confidencialidad y anonimato de la información que proporcione y que mi participación voluntaria incluye el poder negarme a contestar alguna pregunta o a suspender la entrevista en cualquier momento, lo cual se respetará sin mayor implicación para mí ni para mi labor.

Cinco. Estoy de acuerdo en que la información otorgada será utilizada para orientar los ajustes al planteamiento, marco teórico y metodología del proyecto doctoral, y para tal efecto podría ser utilizada en las conversaciones tutoriales y clases doctorales con fines de retroalimentación. De igual forma, que en todo momento se guardará el anonimato tanto de las personas como de los equipos referidos.

Seis. Se me ha enterado de que parte de la información que surge de las entrevistas pudiera ser relevante para la toma de decisiones institucionales con el fin de disponer mejores condiciones en las dinámicas y condiciones de trabajo e interacción de los coordinadores de programa. Estoy de acuerdo en que, con este el propósito, se compartirá cierta información con los actores o autoridades competentes. Igualmente, se me ha asegurado que, en tales circunstancias, se guardará el anonimato de los programas, instancias, equipos, personas y participantes referidos en las entrevistas.

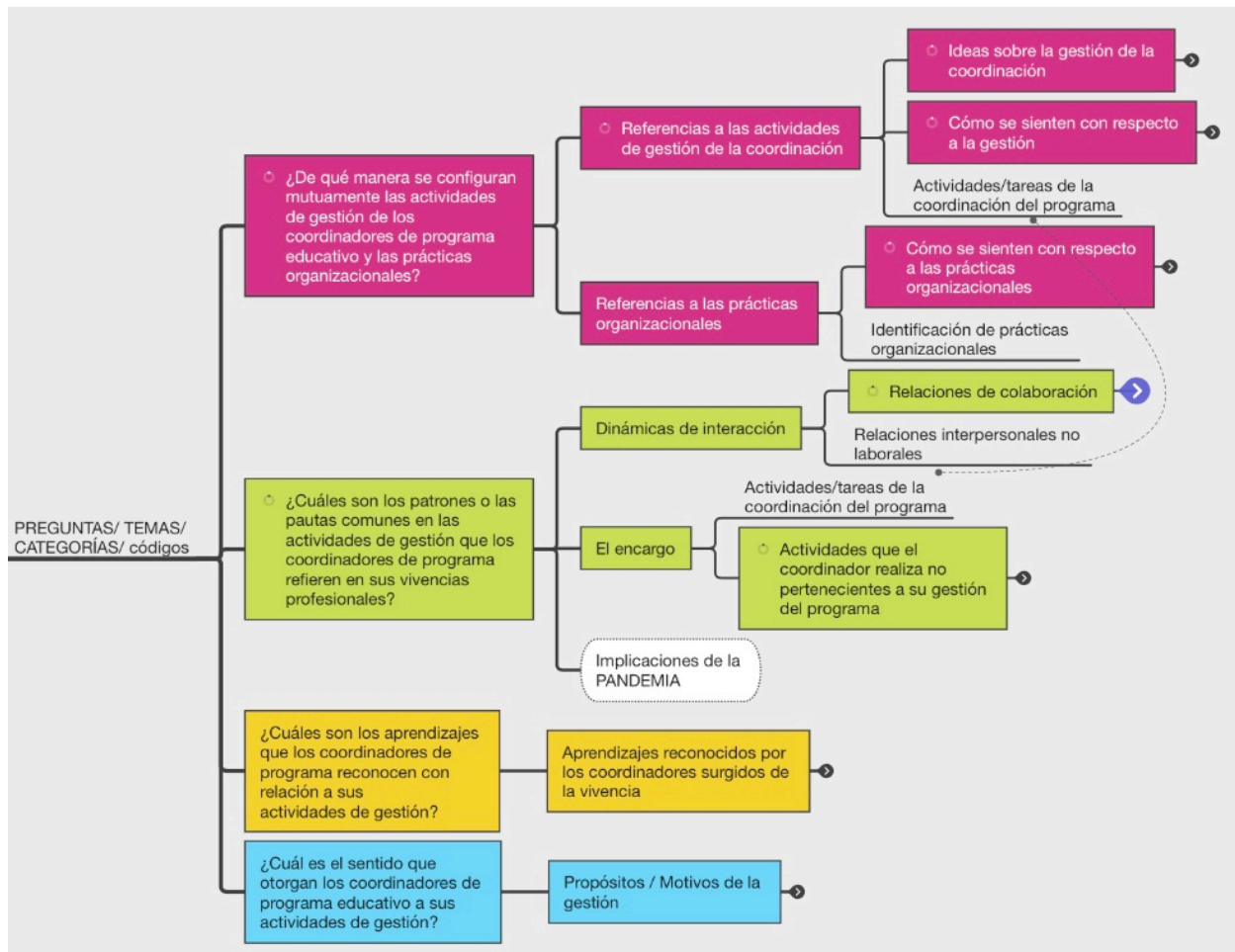
Atentamente

Nombre y firma del participante

Mtro. Ricardo Jr. Ríos Dávila
Estudiante del Doctorado en Investigación
Psicológica

Apéndice E

Esquema-índice de códigos y libro de códigos. Fase I estudio exploratorio

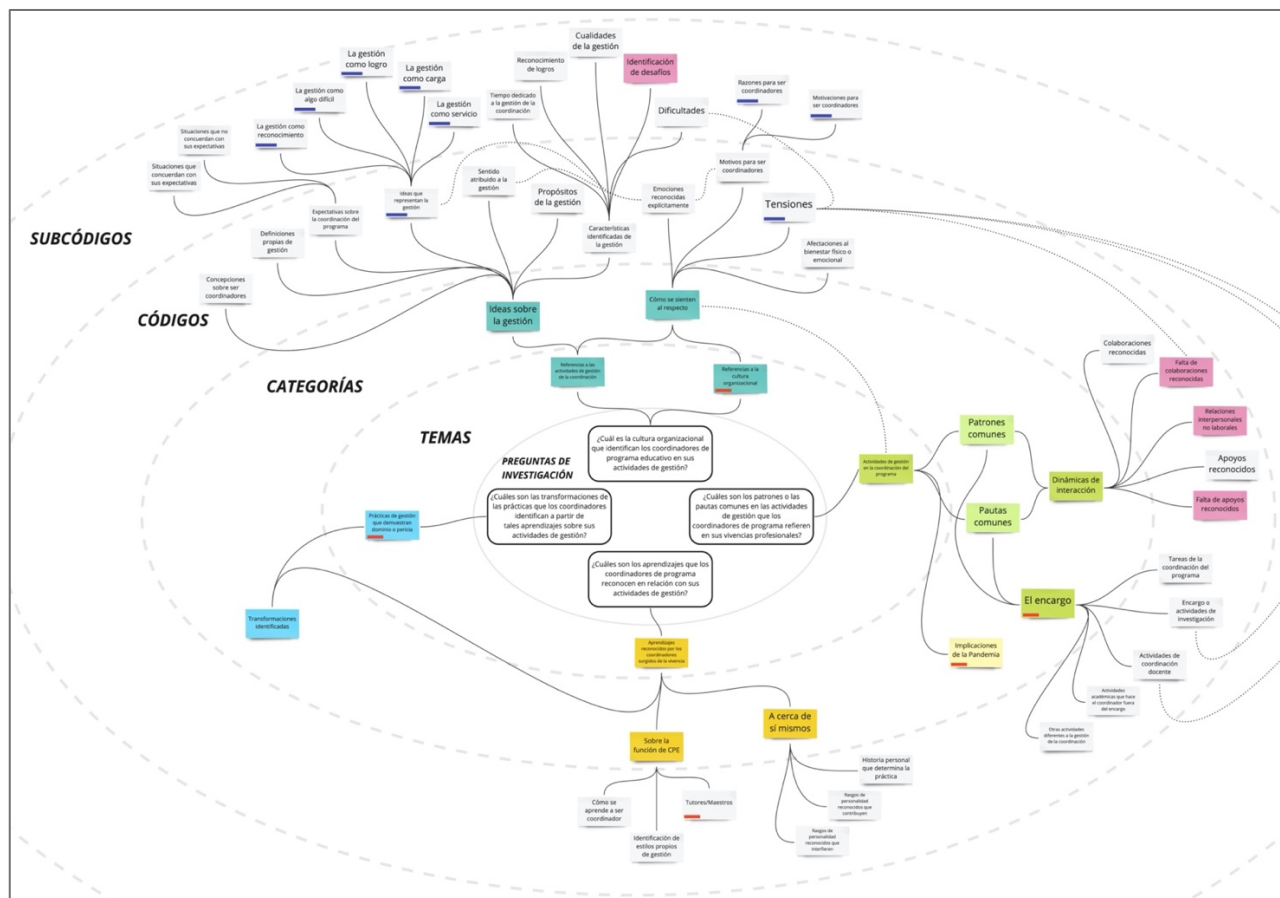


Nota1: [Para ver una versión ampliada y detallada de este esquema acudir a esta liga.](#)

Nota 2: A este esquema le corresponde un archivo de Excel con las definiciones de los códigos, ejemplos y contraejemplos para cada código. Enlace al archivo [Libro de códigos de estudio exploratorio](#) mediante el siguiente icono.

Apéndice F

Mapa inicial de relaciones entre códigos, subcódigos, categorías y temas



Enlace al archivo de la imagen del Mapa Inicial de relaciones entre códigos para mejor visualización.

Apéndice G

Guion de entrevista para coordinadores de programa. Participantes de la Fase II

- I. Información previa a la entrevista
 - a. Nombre completo y correo electrónico.
 - b. Nombre del programa que coordina y departamento al que pertenece.
 - c. Tamaño del programa por los alumnos que atiende.
 - d. Fecha de nombramiento como coordinador.
 - e. Tiempo como coordinador del programa que actualmente coordina.

- II. Report, información general y antecedentes al encargo de CPE
 - a. Introducción
 - i. Explicación de la temática de la entrevista y el propósito.
 - ii. Explicación de mi participación como estudiante de doctorado independiente de mi colaboración en CIDEA.
 - iii. Explicación de las partes de la entrevista y el procedimiento de la entrevista o entrevistas.
 - iv. Solicitud de permiso para grabar y explicación de mi acceso único a las grabaciones y solicitud de firma del consentimiento informado.
 - b. Información personal
 - i. ¿Cuántos años completos tienes en la universidad con contrato de tiempo indeterminado?
 - ii. Profesión
 - iii. Grado académico y área de grado académico
 - iv. Años de experiencia como académico
 - v. Edad
 - vi. Estado civil / hijos
 - vii. Ocupación profesional fuera de ITESO
 - c. Incorporación al ITESO
 - i. ¿Cómo fue que llegaste al ITESO y cuál fue tu experiencia al respecto?
 - ii. ¿Hace cuánto tiempo tuviste tu primer contacto con el ITESO?

- iii. ¿Hace cuánto tiempo llegaste al ITESO como académico con plaza de tiempo indeterminado?
- iv. ¿A qué departamento y a qué proyectos académicos te incorporaste?
- v. ¿Cuál fue tu expectativa sobre lo que sería tu incorporación al ITESO?
- vi. ¿Cuáles fueron las actividades predominantes que llevaste a cabo cuando te incorporaste tanto a la universidad como al departamento y/o equipo de trabajo?

III. Sobre las vivencias de las actividades de gestión

a. Incorporación a la coordinación de programa

- i. ¿Esta ocasión es la primera vez que te toca ser coordinador de programa? (Ya sea en o fuera del ITESO)
- ii. Con anterioridad al cargo de coordinador de programa ¿fuiste asesor educativo? Si sí, ¿cuánto tiempo?
- iii. ¿Cómo fue que llegaste a la coordinación del programa?
- iv. ¿Cuál fue tu reacción al recibir el encargo?
- v. ¿Qué conocías de esta función o rol antes de tu encargo para coordinar el programa?
- vi. ¿Cuáles fueron las circunstancias alrededor del programa o del departamento en el momento en que se te propuso coordinar el programa?
- vii. ¿Cuáles fueron los motivos o motivaciones que tuviste para aceptar ser coordinador de programa más allá de la solicitud que te hizo tu director o directora?
- viii. ¿Cuál fue tu expectativa sobre el encargo de coordinador al momento que se presentó la solicitud de asumir la coordinación?
- ix. ¿Qué otros proyectos académicos asumiste en ese momento, simultáneos a la coordinación de programa?
- x. ¿Con qué apoyos contaste para tu incorporación a este rol y cuál fue tu experiencia con respecto a ese apoyo?

b. Sobre las experiencias vividas como coordinador de programa.

- i. ¿Cómo fue tu experiencia con la incorporación al encargo de coordinador de programa?
- ii. ¿Cuáles eran las características del equipo de trabajo que operaba el programa educativo cuando tú te incorporaste? Si lo había
- iii. ¿Cómo fue tu experiencia de incorporación a este equipo de trabajo?
- iv. ¿Quiénes conforman ahora este equipo en el que te apoyas para la gestión del programa?
- v. ¿Cuáles han sido las reacciones del equipo de trabajo con respecto a tu gestión del programa? Y ¿Con qué apoyos o colaboraciones de su parte has contado?
- vi. ¿Cuáles fueron tus metas, tanto personales como de coordinador, que estableciste al llegar a la coordinación de programa?
- vii. ¿Dichas metas se han podido sostener o no en el tiempo debido a lo acontecido en la gestión del programa?
- viii. ¿Con qué apoyos has contado para la realización de tus actividades y el logro de tus metas? ¿De qué manera se te ha apoyado?
- ix. ¿Quién más ha apoyado las funciones de la coordinación además de tu equipo?
- x. ¿Cuántas horas dedicas a la semana a actividades relativas a la coordinación?
- xi. ¿Cuál es tu sentir sobre el tiempo que dedicas a actividades de gestión del programa?
 1. ¿Cómo distribuyes u organizas tus tiempos de manera general para la gestión del programa?
 2. ¿A qué tareas dedicas más tiempo?
 3. ¿Hay alguna actividad a la que te gustaría dedicarle más tiempo? Y ¿menos?
 4. ¿Cuáles han sido las dificultades principales con el manejo de los tiempos y cómo las has solucionado?
 5. ¿Cómo y con quién o quiénes delegas operaciones y responsabilidades?
- xii. ¿Cuáles son las actividades relativas a la coordinación de programa que realizas?

- xiii. De las actividades que realizas como coordinador ¿qué es lo que más te ha interesado hacer como coordinador de programa? ¿Y lo que menos? ¿Y por qué?
- xiv. ¿Cuál o cuáles de tus actividades de la coordinación percibes que han tenido mayor impacto hasta ahora? ¿Impacto en qué? ¿Por qué lo crees así?
- xv. ¿Cómo ha sido esta experiencia de tu gestión como coordinador?
- xvi. ¿Cuál está siendo para ti el sentido de tu labor como coordinador? ¿Ha cambiado en algo este sentido que tenía para ti con respecto al inicio como coordinador?
- xvii. ¿Cuáles están siendo las tensiones que experimentas en tus actividades como coordinador?
- xviii. ¿Cuáles están siendo los desafíos con los que te has encontrado en tu gestión como coordinador?
- xix. ¿cuáles han sido los logros fundamentales hasta ahora? ¿Qué ha contribuido que se hayan obtenido?
- xx. Si ha habido fracasos, ¿cuáles han sido y a qué se debieron?
- xxi. ¿Cómo te has sentido a lo largo del tiempo de la coordinación como, por ejemplo, en los momentos de logros, retos, desafíos o incluso fracasos?
- xxii. Si trajeras a la memoria tus vivencias más significativas hasta ahora de tu gestión de coordinador ¿cuáles mencionarías?
 - 1. ¿A qué le atribuyes que esas hayan sido las más significativas?
- xxiii. ¿Cuáles han sido los sentimientos que has experimentado con mayor frecuencia o intensidad durante tu gestión?
 - 1. ¿Relacionados principalmente con qué experiencias o ideas?
 - 2. ¿De qué manera han impactado esos sentimientos a tus actividades de gestión?
 - 3. ¿De qué manera esos sentimientos han modificado tus motivos o motivaciones en la coordinación o incluso personales?

IV. Cierre

- a. Para el periodo que falta de tu gestión:
 - i. ¿Cuál es el escenario que visualizas para el programa?
 - ii. ¿Cómo te ves en ello?

- iii. ¿Cuáles son tus planes con respecto al tiempo restante de tu gestión?
- iv. ¿Cuáles son los sentimientos que experimentas en este momento asociados a esa prospectiva o visión?
- b. En un imaginario colocado al término de tu gestión
 - i. ¿Cómo te visualizas a ti mismo en estas circunstancias al final de tu gestión?
- c. Haciendo un balance de tu experiencia como coordinador:
 - i. ¿Cuáles han sido hasta ahora los aprendizajes más relevantes de tu gestión como coordinador(a) del programa?
 - ii. ¿Qué transformaciones a tus prácticas de gestión identificas derivadas de estos aprendizajes?
 - 1. ¿En qué identificas estas transformaciones a tus prácticas?
 - 2. Si las hubo ¿A qué le atribuyes estas transformaciones?
 - 3. ¿Han tenido algún impacto estas transformaciones?
 - iii. Si tuvieras que escoger 4 palabras para referirte a lo que está siendo para ti la coordinación del programa ¿qué palabras dirías?
 - 1. ¿Me podrías describir brevemente esas palabras que escogiste?

V. Conclusión

Es probable que a partir de lo que hoy me compartiste acerca de tu experiencia como coordinador de programa, en los próximos días antes de nuestra segunda sesión, surjan nuevas temáticas, experiencias relevantes a tratar o aspectos por profundizar, cosa que podremos hacer en nuestro siguiente encuentro, pero por ahora, no sé si haya algo más que quieras contarme o alguna pregunta que quieras hacerme.

Apéndice H

Procedimiento para el contacto de participantes de la fase II, tratamiento de las entrevistas y su preparación para el análisis

Contacto de participantes.

1. Se identificaron a los posibles participantes del estudio de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión de la fase II.
2. Se convocó a los participantes identificados vía correo electrónico, se les dio a conocer el tema de investigación y el procedimiento, y se les solicitó su participación y firma de formato de consentimiento informado (ver Apéndice I).
3. Se convocó al primer o la primera participante vía correo electrónico para las entrevistas. Se envió la cita por la plataforma de Outlook y la liga de conexión a la sala privada de Zoom de la cuenta institucional.

Tratamiento de entrevistas y preparación para su análisis

4. Se solicitó la colaboración de otra persona para la transcripción de las entrevistas y para ello se hizo lo siguiente:
 - a. Se tuvo una reunión con la colaboradora para explicar las generalidades del proyecto de investigación, el procedimiento que se seguiría con las entrevistas, el instrumento y acordar las consideraciones necesarias para la realización de las transcripciones de acuerdo con el manual, los procedimientos de envío y recepción de las entrevistas, los procedimientos para el almacenamiento y resguardo de la información, así como los tiempos contemplados para el periodo de entrevistas y de transcripciones.

- b. Se solicitó utilizar el manual de transcripción (ver Apéndice C) que contenía orientaciones precisas sobre el uso del lenguaje, la omisión y conservación de muletillas, la identificación de los interlocutores, el uso de vocablos especiales y el uso y especificación de las siglas recurrentes.
 - c. Se le envió a la colaboradora, vía correo electrónico, el manual de transcripción, un resumen ejecutivo del proyecto de investigación, el guion de entrevista y el acuerdo de confidencialidad.
5. Una vez que se tenía una entrevista, se escuchó por completo antes de enviarla a transcripción con el propósito de revisar que el audio fuera claro en su totalidad, de identificar algunas indicaciones inmediatas para la transcripción y de hacer los primeros memos en función de la percepción general de cómo ocurrió la entrevista y de aspectos que resultaran relevantes para llevarlos a notas. Este procedimiento fue útil para la familiarización con la información, para reconocer las temáticas abordadas, los énfasis, las reiteraciones incluso las omisiones. De esta manera se procedió con las demás entrevistas.
6. Una vez hecha la revisión del audio se envió el archivo de video para su transcripción, así como las indicaciones particulares. Se hizo una tabla para llevar el control de las citas de entrevistas con los participantes, los envíos de las videograbaciones y las recepciones de las transcripciones y del avance en las revisiones de estas.
7. Una vez recibida una transcripción, se revisó el texto contra la video grabación para precisar o corregir la información del texto y las notas explicativas. Este procedimiento fue útil también para relacionar determinados fragmentos de la narración, mejor llamados unidades de sentido, con las primeras notas y con esto complementar la escritura de memos de cada entrevista.

8. Una vez que se tuvieron todas la entrevistas transcritas y revisadas, se integraron en un solo documento por participante con las dos, tres o cuatro entrevistas correspondientes. También se precisaron los datos de identificación de cada entrevista y se organizaron y categorizaron los memos asociados ya no a cada entrevista sino a cada participante. Con este procedimiento se daba por terminado el proceso de transcripción y se integraba el documento al Atlas.ti con su correspondiente código de identificación y documento de memos asociados: *Entrevista (letra identificadora), número de entrevista, fecha y duración.*

Apéndice I

Tabla de co-ocurrencias de códigos y categorías del estudio exploratorio

	Aprendizajes Gr=7	Complejidad: comprensión unitaria de la experiencia Gr=9	Complejidad: ideas, supuestos, expectativas, emociones y deseos Gr=16	Complejidad: ad: ideas, supuestos, expectativas, emociones y deseos que derivan en malestar o afectaciones a la salud Gr=7	Complejidad: Propia Historia en la comprensión de la vivencia Gr=10	Complejidad: ad: tensiones Gr=19	Emociones como reflejo directo de vivencia Gr=14	Estilos propios de gestión Gr=3	Metas y propósitos Gr=5	Prácticas culturales de la organización Gr=5	Procesos de gestión no visibilizados Gr=7	Relaciones Interpersonales No-Laborales Gr=2	Resultados y logros Gr=8	Sentidos atribuidos a las experiencias Gr=8	Sistemas de relación: Artefactos Gr=1	Sistemas de relación: Colaboraciones Gr=5
- Complejidad: tensiones Gr=19	0	2	1	5	0	0	3	0	0	3	3	2	1	0	0	1
- Complejidad: ideas, supuestos, expectativas, emociones y deseos Gr=16	0	1	0	4	2	1	6	0	2	0	0	0	0	0	0	0
- Emociones como reflejo directo de vivencia Gr=14	3	4	6	4	1	3	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0
- Complejidad: Propia Historia en la comprensión de la vivencia Gr=10	1	0	2	1	0	0	1	1	2	0	1	0	1	0	0	0
- Complejidad: comprensión unitaria de la experiencia Gr=9	2	0	1	0	0	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- Sentidos atribuidos a las experiencias Gr=8	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
- Resultados y logros Gr=8	0	0	0	0	1	1	1	2	0	0	0	0	0	1	0	1
- Complejidad: ad: manifiesta en las tensiones que derivan en malestar o afectaciones a la salud Gr=7	0	0	4	0	1	5	4	0	0	2	2	0	0	0	0	0
- Procesos de gestión no visibilizados Gr=7	0	0	0	2	1	3	1	0	0	5	0	0	0	0	0	0
- Aprendizajes Gr=7	0	2	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- Sistemas de relación: Colaboraciones Gr=5	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
- Metas y propósitos Gr=5	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- Prácticas culturales de la organización Gr=5	0	0	0	2	0	3	1	0	0	5	0	0	0	0	0	0
- Estilos propios de gestión Gr=3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0
- Relaciones Interpersonales No-Laborales Gr=2	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
- Sistemas de relación: Artefactos Gr=1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Enlace al archivo de Tabla de co-ocurrencias de códigos y categorías para mejor visualización.

Apéndice K

Compilación de relatos de los participantes con respecto a sus aprendizajes

Un aprendizaje que lo fui analizando de que sí lo siento que es un aprendizaje, es que tengo que ser más asertiva. Tuve que ponerme a [aprender cómo dar acompañamiento], yo estaba en la práctica y obviamente siempre estás capacitado en la cuestión de lo que son las áreas de conocimiento de la carrera, pero cuando eres coordinador o coordinadora también tienes que aprender y tienes que capacitarte en cosas de la emoción, del seguimiento, pero emocional. Porque ojo, y bueno ahorita está saliendo mucho esto por lo del género, pero hasta la intención de la voz, la mirada, etcétera, hay que aprender cómo hacerlo para que no dañe a la persona, pero que la persona entienda que lo estás haciendo porque es importante que visualice que algo no está funcionando. Pero [que] no es el regaño como tal, sino hay que saber hasta regañar, qué palabras utilizar, qué semblante tengo que poner, o sea, como de seria pero no ogro, si le estoy llamando la atención. Y llamando la atención, no porque sean mis hijos, sino porque a la mejor están haciendo cosas que les van a perjudicar en un futuro por como están actuando.

2:115 ¶ 261 en Entrevista M.docx

hay que aprender a saber pedir las cosas. Por ejemplo, porque nuestro rol de coordinador de programa tienes relación con muchísimas áreas, no nada más tu departamento. Entonces sí es muy importante que sepas pedir con claridad lo que necesitas en ese momento sobre tu programa o sobre alguna situación de algún alumno en especial, también eso.

2:116 ¶ 268 en Entrevista M.doc

las cosas de conocimiento, tengo que estar siempre a la vanguardia con asuntos de los contenidos de la profesión, porque esto sí es como los médicos, se mueve muchísimo. Digo, cualquier profesión se tiene uno que estar capacitando y estar a la vanguardia, pero esta profesión en especial es muy, muy especial. Entonces eso también, o sea de cajón también.

2:117 ¶ 268 en Entrevista M.docx

El trabajo de actualización, el trabajo de aprendizaje con AV me ayudó a tener una visión muy, muy completa de todo lo que era el tramo del programa académico y no solo un pedacito que a fin de cuentas es el coordinas, evitó la fragmentación, me permitió tener una visión más de unidad, de todo el programa y no de una clase en particular.

4:94 ¶ 138 en Entrevista V.docx

he aprendido mucho eso, cómo tratar con personas, cómo reconocer aquello que buscan, bajarlo, desmontarlo, confrontarlo con todo aquello que es, objetivos de programa, marco institucional y poder negociar en ese contraste para llegar a algo. Ese algo puede ser un no, puede ser un sí o puede ser de esta forma, no sé, pero yo creo que ese ha sido uno de los grandes aprendizajes, cómo matizar un montón de cosas.

4:95 ¶ 390 en Entrevista V.docx

he aprendido mucho cómo son estas nuevas generaciones que ya piensan el mundo de otra manera, y eso fue bien difícil porque uno traía sus apuestas y también una forma de creer cómo son [ellos] y son de otra manera; o sea, estas generaciones ahora sí que ya son igual y hasta dos generaciones no sé si una o dos más abajo que nosotros. Y yo creo que aquí el trabajo no es cómo hacer que ellos piensen como yo

pienso, ni como yo creo que son las cosas, sino yo hacer un trabajo así de, quitarme eso, de desbloquearme y decir: “ah, mira es que las lógicas.” Y no sólo en lo profesional de cómo entender el audiovisual, sino cómo ya hay otros sentidos involucrados ahí. Y no es cómo yo hago para que ellos vengan acá, sino cómo es que yo me empiezo a abrir los ojos a estas otras formas de ser y estar en el mundo,

4:96 ¶ 391 en Entrevista V.docx

Pues yo creo que el aprendizaje ahí más grande es desde que es ser coordinador y lo que me ha ayudado mucho, que creo que sí es el aprendizaje más grande, es más bien con quién dirigirme cuando tengo alguna duda o por ejemplo como a dónde canalizar un alumno cuando tiene no sé qué [al decir no sé qué, está queriendo decir alguna necesidad específica que debe ser atendida]; saber los contactos; conocer a quién debo de dirigirme para cada problema que hay; creo que ese el aprendizaje más [grande]. Es que todo lo demás como que es algo que de alguna manera ya lo haces o lo has hecho en tu vida, pero que no sabía que lo hacían [los] coordinador[es].

¡Ah! y por ejemplo también otra cosa que se me hace interesante, ahorita que estamos trabajando en la contratación de profesores, yo siempre pensaba que se contrataba más que nada por el currículum. Pero otra cosa que me he dado cuenta que es importante es, no solamente ver la capacidad que tiene la persona en conocimientos, sino que también es importante su actitud. O sea, ¿realmente quiero trabajar con una persona con ese carácter, con esa actitud? Creo que también es importante y yo nunca había pensado en eso, y yo creo que era simplemente siempre cuando uno está por ejemplo estudiando, bueno al menos yo era así como que muy matada, así me educaron mis papás, así de que: “no, tú te sientas adelante y vas a sacar las mejores calificaciones y que no sé qué”. Entonces tienes la idea de que si eres muy bueno o tienes muy buenas calificaciones ya la hiciste. Pero no solo es eso, también el trato con las personas, tu carácter, tu actitud tu amabilidad, es que son características que un profesional no solamente debe tener como habilidades duras, también blandas, son muy importantes. Esa parte es bien importante tanto a la hora tú de trabajar, como a la hora de contratar gente, eso es súper, súper importante el cómo es la persona, no nada más qué sabe.

1:67 ¶ 234 – 235 en Entrevista J.docx

creo que eso lo he aprendido también a escuchar. Y como coordinador es algo súper necesario, porque llega un alumno y dice “me hizo.” Y el maestro también dice “pues también me hizo.” Entonces escuchar estas dos partes.

3:158 ¶ 337 en Entrevista H.docx

He aprendido a escuchar puntos de vista, pero escucharlos verdaderamente, no desde el yo ya traigo mi postura y a ver cómo la defienden. No, sino como dar esa oportunidad de escuchar y decir a ver tengo que ver distintas visiones de aquí y ver cómo construimos una que pueda ser la más funcional y la más pertinente.

3:160 ¶ 339 en Entrevista H.docx

Algo que he procurado y que lo aprendí aquí en el ITESO es siempre ver las dos caras de la moneda. Dependiendo la situación, primero escuchó al alumno, pero después lo rebotó con el coordinador docente y el coordinador docente con el profesor, dependiendo de quién se trate o de la situación, siempre están involucrados. Yo cuando traigo una situación con algún alumno en una materia, siempre, siempre, siempre trato a las dos partes y es a través de las coordinaciones docentes, y me refiero a coordinaciones docentes de la carrera y de otras carreras también.

3:173 ¶ 180 en Entrevista H.docx

ahora que nos ha tocado meter a mucha gente de la industria a la vida académica, me doy cuenta de que el académico tiene tablas que la industria no tiene, puedes ser muy bueno haciendo [el de la industria], pero acompañando procesos de aprendizaje o tratando de transmitirlos o tratando de guiar tiene su ciencia. Y nos han reventado en la cara varios procesos por ahí, porque la gente no trae esas habilidades, y mira que puede ser gente muy brillante. Eso de alguna manera ha sido un aprendizaje.
3:174 ¶ 302 en Entrevista H.docx

Aquí qué hago como coordinador. Eso me pasó casi al principio del primer período, me habrá pasado en el primero, segundo año; creo que hoy tengo más tablas de experiencia y también creo que he aprendido. En algún momento me compré [la idea de] que el lado humano no podía salir a flote en una coordinación de carrera. Pero hoy sí me siento con posibilidad de, en ese caso, por ejemplo, con la señora, haberle dado a lo mejor una visión más personal de lo que veía y ponérsela sobre la mesa. Pero son momentos en los que sí me quedé confrontado, trabado.
3:175 ¶ 315 en Entrevista H.docx

¿cuáles consideras tú que han sido tus aprendizajes más relevantes H?

C: Resiliencia [risa que acompaña la palabra para enfatizarla]. La verdad es que son muchas cosas. Sí resiliencia, de verdad que sí, te lo digo yo que con la risa más nerviosa que hay [risa], pero sí, resiliencia.
3:176 ¶ 335 – 336 en Entrevista H.docx

He madurado también, de repente el punto de vista personal, creo que he aprendido, no sé si en la coordinación, pero lo he aprendido en el ITESO, a siempre escuchar las dos partes, que eso pues yo vengo de modelos donde no se hacía, quien tenía más credibilidad [la autoridad] o la autoridad era la palabra.

3:177 ¶ 337 en Entrevista H.docx

he aprendido a ser menos emocional, he aprendido digo porque soy ser humano y de repente cuando pasa algo con un maestro o cuando pasa algo con un alumno o con un par, claro que te enciende, digo y a mí que no soy de mecha corta, pero sí te puedo decir que sí me enoja. Pero sí he aprendido a no tomar decisiones enojado ni con emoción. Aprendí a reconocer la emoción y decir estoy enojado en este momento, ahorita no voy a redactar este correo y lo dejé para después. Eso para mí ha sido un aprendizaje también como el tener esa capacidad de decir “espérate, ahorita no.” Y también, igualito, [cuando estoy] muy feliz, porque de repente a veces salen las cosas tan bien y quieres inmediatamente mover las cosas. Pero deshacerme de las emociones cuando hay que tomar decisiones o hay que tomar posturas o hay que manifestarte, he aprendido eso.

3:178 ¶ 338 en Entrevista H.docx

También ha sido aprender a reconocer límites. Es algo que creo que hoy, el día de hoy lo estamos reconociendo y hablo por mí y por mi equipo. Creo que reconocer esos límites y no sé si se llame madurez o cómo se llame, pero el reconocer que aquella área no [hace su responsabilidad], ni modo, o sea les toca, es su responsabilidad.

3:179 ¶ 340 en Entrevista H.docx

en términos ya de conocimiento técnico duro, de eso también he aprendido muchas cosas. También la coordinación de carrera a nivel institucional me ha dado muchas relaciones, como convivo mucho con admisión, con comunicación institucional, con otros coordinadores de carrera, por ejemplo, los viajes de admisión que son momentos en donde te vas a Tepic o te vas a Mazatlán y vas 7, 8 horas en un autobús

o en una camioneta con más coordinadores de carrera, son como momentos de encuentro padres, porque te das cuenta de cómo se vive en otros departamentos

3:180 ¶ 341 en Entrevista H.docx

He aprendido mucho de relaciones externas con ellos, y me gusta mucho, porque yo fui de las alumnas que me fui de intercambio y que di muchísima lata para irme de intercambio. Porque en mi época no estaba tan regulado eso, y a mi coordinador de programa, las estoy pagando todas las que le hice a mi coordinador [risas]. Entonces yo a todos los chicos les doy permiso de irse y los animó a irse

5:60 ¶ 141 en Entrevista S.docx

lo que más he aprendido es que, aunque son 1000 alumnos, si yo quisiera tratarlos de a bonche, no puedo, son casos individuales y en muchos casos me tengo que sentar con cada uno, y platicar y sacar qué es lo que hay, y darles la oportunidad de sacarlo, porque si no los chicos no se abren tan fácil. Si realmente los quiero ayudar, sí me tengo que sentar con calma con ellos.

5:160 ¶ 384 en Entrevista S.docx

Otro de los grandes aprendizajes es delegar, delegar, delegar, o se trabaja en equipo o no se saca esto. Es muy difícil delegar y no todos los equipos funcionan como uno quisiera. Delegar con un ojo, así como con un ojo al gato y otro al garabato, delegando, pero también revisando

5:161 ¶ 385 en Entrevista S.docx

otro de mis grandes aprendizajes es que no puedo dejar de hacer ejercicio [risas], sí tengo que ser muy estricta con mis tiempos personales, porque si no estos picos de estrés que te decía me acaban. Sí me ha ayudado mucho no soltar mi ejercicio y mis tiempos de sentarme a leer y estar con mi hija

5:162 ¶ 386 en Entrevista S.docx

sí me volvía loca ese primer período en el que todavía no conoces al equipo, no sabes cómo organizarlo, vas aprendiendo qué es lo que tiene que hacer el coordinador, entonces no estás segura de los alcances. En ese semestre que me aventé mucha cosa yo sola, pues por la mala me di cuenta que no podía yo hacerlo todo,

5:163 ¶ 388 en Entrevista S.docx

aprender a conocer mejor a las personas, para que funcione esto tienes que conocerlas más a profundidad, no puedes nada más simplemente ser casi nada más colega de trabajo, te tienes que acercar un poquito más para que funcione bien.

5:167 ¶ 396 en Entrevista S.doc

yo sentí que, aunque sí tienes que estar aprendiendo un montón de procesos y lo demás, no se me hizo muy complicado, facilitó yo creo que sí el proceso de aprendizaje porque siempre tenía a quién preguntarle algo. Y luego tengo el apoyo de SN que lo tenemos en el equipo, porque sabe un montón de cosas [risas], de hecho, se acuerda hasta de procesos que él hizo cuando estaba de estudiante y decía: “es que yo recuerdo que se hace así, aunque él no los haya hecho ya del otro lado como [alumno].”

Entonces siempre tenía alguien a quién preguntarle

6:84 ¶ 167 – 168 en Entrevista R.docx

podría decirte tal vez tratar de aprender a ser un poco más organizado, al menos con actividades que se puedan, las actividades que se puedan organizar al menos.

6:85 ¶ 360 en Entrevista R.docx

me ha servido mucho aprender a cómo comunicar, o cómo te diré, sí, cómo comunicar mi necesidad a los profesores nuevos, sin que sientan que se los estoy imponiendo, no sé si me explico.

Porque mis compañeros me dicen: “es que a veces dice, tú eres muy polite”, pero esa parte de ser polite es por: “a ver quiero comunicarte que necesito tu apoyo, pero, y sé que te va a costar mucho trabajo, porque es mucho trabajo lo que necesitan.” Pero los trato de poner en el contexto de la problemática de para qué es que los necesitamos.

6:86 ¶ 361 – 362 en Entrevista R.docx