

**CULTURA**

**APRENDIZAJE  
EXPERIENCIAL**

**APRENDIZAJE  
COLABORATIVO**

**SABERES  
DIGITALES**

**AJUSTE  
PSICOSOCIAL**

**CULTURA  
ORGANIZACIONAL**

**ESTILO DE VIDA**



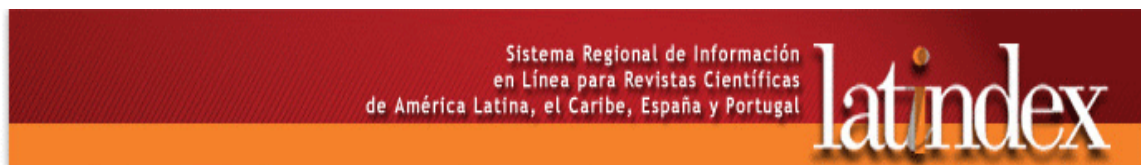
## C O N T E N I D O

### EDITORIAL

<b>LA CONSERVACIÓN DE LA CULTURA AUTÓCTONA COMO UN PROCESO DESCOLONIZADO PARA LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE</b>	<b>8</b>
<i>Milagros Elena Rodríguez</i>	
<b>ATENCIÓN CONSCIENTE Y APRENDIZAJE EXPERIENCIAL EN EDUCACIÓN DE ADULTOS</b>	<b>20</b>
<i>Elena Anatolievna Zhizhko</i>	
<b>APRENDIZAJE COLABORATIVO Y WEB 2.0 PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ALUMNOS EN BIOQUÍMICA GENERAL</b>	<b>33</b>
<i>Jorge Salvador Inzunza Valenzuela, Irma Osuna Martínez, Dora Yaqueline Salazar Soto, Benito Rocha Quintero y Sarahí Jathnael Sabinas Figueroa</i>	
<b>EFFECTO DEL CURSO DE INDUCCIÓN EN LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DEL INGRESO AL BACHILLERATO</b>	<b>49</b>
<i>Oscar Luis Ochoa Martínez y Arturo Barraza Macías</i>	
<b>SABERES DIGITALES DE LOS ESTUDIANTES PARA LA CREACIÓN DIGITAL DE UN PROGRAMA DE RADIO</b>	<b>61</b>
<i>Sandra Esther Gasca Buelvas, Maricarmen Cantú Valadez y Alberto Ramírez Martinell</i>	
<b>EL AJUSTE PSICOSOCIAL DE ALUMNOS DE NUEVO INGRESO Y LA ATENCIÓN TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD</b>	<b>75</b>
<i>José Ángel Vera Noriega, Nohemí Guadalupe Calderón González y Claudia Karina Rodríguez Carvajal</i>	
<b>IMPLICACIONES DE LOS AÑOS DE SERVICIO CON LA CULTURA ORGANIZACIONAL DE LA ESCUELA: EL TRABAJO EN EQUIPO Y LA SATISFACCIÓN LABORAL.</b>	<b>85</b>
<i>Manuel Ortega Muñoz</i>	
<b>ESTILO DE VIDA EN ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR Y SU RELACIÓN CON LAS ADICCIONES</b>	<b>94</b>
<i>María Jazmín Valencia Guzmán, Dolores Gutiérrez Rico y José Gutiérrez Homma</i>	
<b>EL USO DEL MODELO CAE PARA MEJORAR LA COMUNICACIÓN ENTRE DIRECTOR Y DOCENTES EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS.</b>	<b>113</b>
<i>Alejandra Hernández Avilés.</i>	

<b>CONVENTO DE SAN FRANCISCO: MEMORIA HISTÓRICA DEL PATRIMONIO CULTURAL Y EL HÁBITAT POPULAR DE LA CIUDAD PRIMOGÉNITA DEL CONTINENTE AMERICANO, CUMANÁ</b>	<b>123</b>
<i>Aura Aguilar Fernández</i>	
<b>LA FORMACIÓN DE LA DEMOCRACIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: LA CONVIVENCIA ESTUDIANTIL Y SOCIAL DESDE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA, MÉXICO</b>	<b>133</b>
<i>Ana Marcela Mungaray Lagarda, Elvia Méndez Fregoso y María Antonia Miramontes Arteaga</i>	
<b>NARRATIVAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS PROFESORES-INVESTIGADORES DE HISTORIA</b>	<b>144</b>
<i>Karla Yudit Castillo Villapudua</i>	
<b>GRUPOS SOCIALES Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS EN SECUNDARIA</b>	<b>156</b>
<i>Byron Rojas, Willy Hernández Valverde, Giselle León León, Luis Agüero Calderón y Jesús Castillo Segura</i>	
<b>ESTUDIO CONCEPTUAL DE LA COMUNIDAD VIRTUAL SOCIOFORMATIVA</b>	<b>168</b>
<i>José Silvano Hernández Mosqueda, Sergio Tobón Tobón y Haydee Parra Acosta</i>	
<b>ACOMPañAMIENTO TERAPÉUTICO EN EL ÁMBITO ESCOLAR. AUTISMO: UNA LUZ EN EL TÚNEL</b>	<b>185</b>
<i>Víctor Gutiérrez Olivárez</i>	
<b>LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: UN MUNDO DE TIPIFICACIONES</b>	<b>198</b>
<i>Francisca Jaqueline Maldonado Nevarez</i>	
<b>INFLUENCIA DE LOS MEDIOS EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO EN LA PRIMERA INFANCIA.</b>	<b>210</b>
<i>Yanelis Hilda Torres Ramos y Vilma Ramos Villena</i>	
<b>LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DEL PROFESIONAL DOCENTE</b>	<b>219</b>
<i>Saúl Elizarrarás Baena</i>	
<b>ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA POR EL MÉTODO ALGORÍTMICO</b>	<b>2131</b>
<i>Enrique de la Fuente Morales</i>	
<b>NORMAS PARA COLABORADORES</b>	

**INDIZADA EN:**



**INCLUIDA EN:**



Desde 1998  
en Internet...  
Gracias  
por acompañarnos.



Organización de Estados Iberoamericanos  
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura



**OLPEd**  
Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas  
Observatório Latino-Americano de Políticas Educativas  
Latin American Observatory of Educational Policies



## DIRECTORIO

### DIRECTOR

**Dr. Arturo Barraza Macías**

### COORDINADORA EDITORIAL

**Dra. Alejandra Méndez Zuñiga**

### CONSEJO EDITORIAL

#### Miembros Internacionales:

**Dr. Julio Cabero Almenara** (*Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla; España-UE*); **Dra. Milagros Elena Rodríguez** (*Universidad de Oriente: Venezuela*); **Dr. Sergio Tobón Tobón** (*Centro de Investigación en Formación y Evaluación; Colombia*); **Dra. C. Zaida Irene Nieves Achón** (*Facultad de Psicología. Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara; Cuba*); **Dr. José Antonio García Fernández** (*Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid; España*); **Dra. Giselle León León** (*División de Educología, del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional Heredia; Costa Rica*); **Dra. Diana Alejandra Malo Salavarieta** (*Corporación Universitaria Iberoamericana; Colombia*)

#### Miembros Nacionales:

**Dra. Patricia Camarena Gallardo** (*Instituto Politécnico Nacional*); **Dr. Pedro Ramón Santiago** (*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*); **Dr. Víctor Luís Porter Galetar** (*Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco*); **Dr. Francisco Nájera Ruiz** (*Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, estado de México*); **Dra. Jacqueline Zapata Martínez** (*Universidad Autónoma de Querétaro*); **Dra. Dolores Gutiérrez Rico** (*Universidad Pedagógica de Durango*); **Dr. Luis Felipe El Sahili González** (*Universidad de Guanajuato*); **Dra. Zardel Jacobo Cupich** (*Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación UIICSE de la FES-IZTACALA-UNAM*); **Dr. José Luís Pariente Fragoso** (*Universidad Autónoma de Tamaulipas*); **Dr. Miguel Álvarez Gómez** (*Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara*); **Dra. Alicia Rivera Morales** (*Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria*); **Dr. Héctor Manuel Jacobo García** (*Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Sinaloa*); **Dr. Roberto González Villarreal** (*Universidad Pedagógica Nacional; Unidad Ajusco*); **Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo** (*Instituto Tecnológico de Sonora*). **Dr. Pavel Ruiz Izundegui** (*Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica; Yucatán-Campeche*); **Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez** (*Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa de la Sección XVIII del SNTE-CNTE*); **Dra. María de la Luz Segovia Carrillo** (*Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español*)

#### CORRECCIÓN DE ESTILO

**Mtra. Rosa de Lima Moreno Luna**  
**Mtra. Paula Elvira Ceceñas Torrero**

La Revista Electrónica “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” (PIR) pretende impulsar la difusión de los resultados de la investigación educativa que, por su importancia, representen un avance substancial en el conocimiento epistemológico, teórico, metodológico e instrumental de la educación, en cualquiera de sus niveles y modalidades.

La Revista Electrónica “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” (PIR) tiene una periodicidad semestral y se edita en los meses de enero y julio de cada año. ISSN: 2007-5111. Actualmente se encuentra indizada en el Índice ARE, Actualidad Iberoamericana, Latindex, Dialnet, Clase e IRESIE y ha sido incorporada a Maestroteca, índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI, índice de revistas mexicanas de educación del Centro de Investigación y Docencia, IN4MEX, el catálogo de revistas de política educativa del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa y Google Académico. La política editorial de la revista se compromete de manera explícita con el pluralismo metodológico, teórico y disciplinario presente en la actualidad en el campo de la investigación educativa.

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor. Correspondencia dirigirla a Josefa Ortiz de Domínguez No. 104, Fracc. Francisco Sarabia, Durango, Dgo. México, C. P. 34214. E-mail: [praxisredie2@gmail.com](mailto:praxisredie2@gmail.com)

#### INDICADORES PARA UNA POLÍTICA EDITORIAL DE CALIDAD

Con el objetivo de asegurar criterios mínimos de calidad en el proyecto editorial “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” se ha tenido a bien establecer los siguientes indicadores:

- a) Más del 50% de los artículos deberán de ser trabajos que comuniquen resultados de investigación originales (en este rubro se considera también la difusión de fichas técnicas de instrumentos de investigación).
- b) Más del 50% de los autores deberán de ser ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se presentarán en cada número la cantidad de trabajos recibido, aceptados y/o rechazados (en este rubro no se consideran las fichas técnicas de instrumentos de investigación).

En el presente número

- a) El 68% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 90% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- c) Se recibieron 20 trabajos en total; se aceptaron 19 y se rechazó 1.

Acumulativo (trece números)

- a) El 74% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 85% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se han recibido 134 trabajos en total; se han aceptado 117 y se han rechazado 17.

## **A PROPÓSITO DE SILVIA SCHMELKES Y SU PAPEL EN EL INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**María Azucena Sánchez Aburto**

Esta mujer, experta en formación valoral, ampliamente citada por investigadores y docentes que ignoran o hacen caso omiso de su trayectoria servil, es el vivo ejemplo de la incongruencia entre lo que se dice y lo que se hace...es el vil reflejo de la corrupción y de que abre su boquita como el ventilador de EPN, sólo es para lanzar estiércol...¿Cuántos de los docentes hoy despedidos por haberse negado a presentar el examen punitivo habrán recurrido alguna vez a ella para trabajar la formación en valores con sus estudiantes? Pena de género, de especie, pena ajena y la más profunda indignación por el papel que está desempeñando como legionaria del narco gobierno...

Los maestros que resultaron aptos para el servicio profesional, entran de lleno al sistema de contratación de cada cuatro años, pierden sus derechos laborales... los que se mantienen en resistencia y se niegan a presentar la evaluación a todas luces sucia, igual pierden sus derechos y hasta les roban lo que por ley les corresponde por su antigüedad en el servicio al despedirlos sin liquidación. Pero eso sí, los políticos criminales y corruptos amigos suyos, esos no son dados de baja y seguirán parasitando del sistema así como ella.

¿Y los aviadores? ¿Y los comisionados sindicales? Todos ellos reubicados convenientemente, no son afectados de ninguna manera...por el contrario, varios de ellos serán subdirectores escolares.

# LA CONSERVACIÓN DE LA CULTURA AUTÓCTONA COMO UN PROCESO DESCOLONIZADO PARA LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE.

CONSERVATION OF NATIVE CULTURE AS PROCESS DECOLONIZATION FOR LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN.

Milagros Elena Rodríguez

---

Postdoctorado en Ciencias de la Educación, Doctora en Innovaciones Educativas, Magister en Matemática, Licenciada en Matemáticas, Universidad de Oriente. [melenamate@hotmail.com](mailto:melenamate@hotmail.com)

---

## Resumen

Desde el piso del paradigma transmoderno en el medio de una investigación hermenéutica comprensiva se analiza la conservación de la cultura autóctona como un proceso descolonizado para Latinoamérica y el Caribe. El desconocimiento de nuestra cultura en la actualidad, o su sesgo forma parte de las consecuencias de la colonización de las mentes. La descolonización es de urgente meditación; la preservación en la transculturación es posible pues en esta se rescata a esa cultura olvidada; soterrada no tomada como valiosa, allí es posible la realización del otro encubierto en palabras de Enrique Dussel. De aquí que existe el peligro de la pérdida de las identidades en cualquier espacio, local o global; es decir en el aspecto espacial de las ciudades ante la imposición de patrones culturales ajenos, presentados como los únicos auténticos. Se tiende entonces a la aculturización o transculturización; en vez de la preservación. Así, es ineludible la preservación de los valores más auténticos, como cultura autóctona, para garantizar la permanencia del acervo cultural que cada pueblo ha heredado, que la colonización ha dejado en esta parte del mundo, y debe transmitir a las generaciones siguientes; las cuales deben aceptar y apreciar la diversidad cultural, sin asumir posiciones que lo alejen de su idiosincrasia y generen una actitud de desarraigo de su propia cultura, la autóctona. No es entonces el denominado erradamente descubrimiento un mero hecho de mezcla de culturas: la visita cordial que intentaba conocer el otro lado del mundo Europeo. Es el saqueo de nuestro continente, la matanza de millones de habitantes; el encubrimiento de nuestro potencial, la imposición de fiestas, religión, comida, educación occidentalita, el pisoteo, sumisión de nuestros aborígenes y sus potencialidades. No en vano aún las mentes colonizadas de muchas personas que asevera deberle nuestro desarrollo al saqueo de América.

**Palabras Clave:** descolonización, encubrimiento, cultura autóctona, preservación ó conservación.

## Abstract

From the floor of transmodern paradigm in the middle of a comprehensive research hermeneutics conservation of native culture is analyzed as a decolonized process for Latin America and the Caribbean. The ignorance of our culture today or bias is part of the consequences of the colonization of the minds. Decolonization is urgent meditation; preservation in acculturation is possible because this is the forgotten culture rescues; buried not taken as valuable, there is another possible the realization of



hidden in the words of Enrique Dussel. Hence the danger of losing any space identities, local or global; ie the spatial aspect of the cities before the imposition of alien cultural patterns, presented as authentic. It then tends to acculturation or transculturation; instead of preservation. So, it is inevitable to preserve the most authentic values such as local culture, to ensure the permanence of the cultural heritage that each nation has inherited, that colonization has left in this part of the world, and must transmit to future generations; which must accept and appreciate cultural diversity, without taking positions that remove him from his idiosyncrasies and create an attitude of being uprooted from their own culture, native. There is then the wrongly named discovery mere fact mix of cultures: the cordial visit trying to see another side of the European world. It is the looting of our continent, killing millions of inhabitants; covering up our potential, the imposition of holidays, religion, food, education occidentalita, trampling, submission of our aboriginal and their potential. Not surprisingly still colonized the minds of many people who asserts owe our development to the looting of America.

**Keywords:** decolonization, concealment, indigenous culture, preservation or conservation.

“¡Estos nacidos en América, que se avergüenzan porque llevan delantal indio, de la madre que los crio!” (...) “¡Estos hijos de nuestra América, que ha de salvarse con sus indios!” (...) ¿En qué patria puede tener un hombre más orgullo que en nuestras repúblicas dolorosas de América, levantadas entre las masas de indios, al ruido de la pelea del libro con el cirial, sobre los brazos sangrientos de un centenar de apóstoles?”.  
José Martí (1977; p.38)

La autora en el sentir de José Martí que enarbola con orgullo a América en esta investigación desea compartir las palabras del Libertador Bolívar (1815; p.2) cuando afirmó “no somos europeos (...) poseemos un mundo aparte, cercado por dilatados mares, nuevo en casi todas las artes y ciencias aunque, en cierto modo, viejo en los usos de la sociedad civil”. Son palabras de orgullo que incitan a pensar y pensarnos desde el legado que ellos dejaron: la tierra y cultura.

Es desde la Transmodernidad como civilización, que se adopta en paso a la descolonización, que es de justicia urgente, es donde es posible la conservación de nuestra cultura autóctona; Dussel (1992; p.162) afirma “la Transmodernidad es un nuevo proyecto de liberación de las víctimas de la Modernidad, y el desarrollo de su, potencialidad alterativas, la “otra-cara” oculta y negada”. Y la cultura nuestra con sus concepciones es víctima de la modernidad.

En el artículo desde la hermenéutica comprensiva, se analiza la conservación de la cultura autóctona como un proceso descolonizado para Latinoamérica y el Caribe. De allí que, al fin de encausarse en el cumplimiento de tal fin se desarrollan las siguientes secciones:

- La descolonización del saber de la cultura autóctona.
- La deconstrucción del proceso de conservación de la cultura.

- La conciencia cultural en el proceso de preservación de la herencia cultural de Latinoamérica y el Caribe.
- La descolonización de las celebraciones de los 500 años de la llegada de Cristóbal Colón a tierras americanas.
- Reflexiones en el camino.

### **La descolonización del saber de la cultura autóctona**

En lo que sigue se precisa lo que significa la cultura autóctona y luego la descolonización. El hecho de bailar danzas autóctonas ya expone una estructura del existir que se re-conoce en esas manifestaciones como propias. Podría ser una larga discusión el significado de cultura impuesta y la autóctona. Y que tal vez mucha de esta última se ha perdido luego de la invasión de los españoles al Continente Americano en 1492; lo que cierto es que la idea de descolonizar lo que queda de ella es vital; algunas lenguas, costumbres entre otros en los aborígenes.

Por otro lado, decir lo que es ser Latinoamericano es realmente una odisea en muchas ocasiones, son palabras diversas veces pronunciadas por Enrique Dussel, el padre de la filosofía de la liberación en muchas de sus conferencias. La descolonización epistemológica el eurocentrismo y el diálogo intercultural son categorías de importancia central en todas sus investigaciones. En cuanto a la descolonización epistemológica del sur también hace estudios Boaventura De Sousa Santos.

Es bien sabido que Europa no descubrió a América; la colonizó, la sometió, exterminó, destruyendo su patrimonio cultural, la gran diversidad de formas de vida, de pensamiento, de modos de comprensión, de ideas sobre el espacio y el tiempo, de sentidos de la existencia, entre otros. Destruyó su memoria su esencia en una aculturización genocida, en muchas partes, que luego se sigue de alguna manera con el plan de la cultura global con la globalización cultural.

Galeano (1993) cuando habla de los nadie, citando en la sátira de comparación de los desarrapados de la vida, en palabras de Paulo Freire, a los que les está prohibido hasta practicar su propia cultura y al final “valen menos que la bala que los mata”. A eso la colonización y mucho más tarde la globalización cultural ha reducido en una aldea global el irrespeto a la diversidad cultural. De esas ideas han estado impregnadas las concepciones de patrimonio cultural, identidad, ciudadanía entre otros.

Morín (2011, p.35) afirma que “es preciso, a la vez, globalizar y desglobalizar, crecer y decrecer, desarrollar e involucionar, conservar y transformar. La orientación globalización/ desglobalización significa que, sí hay que multiplicar los procesos culturales de comunicación y de mundialización, si es preciso que se cree una conciencia de Tierra-Patria”. De la globalización hay mucho que decir; pero en el mundo de los ciegos que idolatran la llamada aldea global. No se pudo permanecer inmune. Y desde luego que esta ha traído sus ventajas, pero con las desventajas hemos ignorado un mundo de belleza, de personas, de creaciones profundamente humanas que arrastramos.

Entonces, con la descolonización epistemológica se intenta romper con las cadenas del pensamiento impuestas por los occidentales, y que se sigue

imponiendo con la globalización cultural desde el norte. Dussel (1973; p.28) afirma que

América Latina tiene una historia milenaria, tanto en su fuente pre-hispánica como en su vertiente hispano-ibérica; tiene una historia centenaria en su originalidad propiamente latinoamericana-desde el siglo XVI-. Ignorar, olvidar o no tomar conciencia de esa evolución es justamente la característica de una conciencia in-culta. La conciencia cultural -diferente a la conciencia intencional-significa, principalmente, el modo de situarse, la actitud de una subjetividad ante su propia evolución, historia, identidad en el tiempo.

El desconocimiento de nuestra cultura en la actualidad, o su sesgo forma parte de las consecuencias de la colonización de las mentes, tal como afirma Quijano (1989) afirma “si el conocimiento es un instrumento imperial de colonización, una de las tareas urgentes que tenemos por delante es descolonizar el conocimiento”. Entonces la descolonización del saber de la cultura autóctona es de urgencia. Ideas que corrobora Mignolo (2010).

La descolonización del saber de la cultura autóctona solo es posible de acuerdo con Dussel (2005) en la Transmodernidad que indica que todos los aspectos que se sitúan “más-allá” y también “anterior” de las estructuras valoradas por la cultura moderna europeo-norteamericana, y que están vigentes en el presente en las grandes culturas universales no-europeas y que se han puesto en movimiento hacia una utopía pluriversal.

La descolonización de la cultura autóctona es urgente pues es claro que es la cultura y la vida en el planeta que está en juego; como afirma Bautista (2014; p.313)

Las víctimas de un sistema de dominación (como la actual globalización neoliberal) ya no son sólo los seres humanos sino todas las existencias y, de modo notable, la Pacha-Mama. Si la ecología se vuelve parte consustancial de todo proyecto político, es porque las consecuencias negativas del patrón moderno-colonial ha destapado inevitablemente la condición inicial de toda política: la preservación de la vida.

De aquí que el proceso de descolonización de los nuestros está en el tapete en las mentes de las personas; al menos así debería de ser.

### **La deconstrucción del proceso de conservación de la cultura**

En lo inmediato se precisa lo referente a la deconstrucción. El pensamiento de Derrida, declarado muchos como el principal investigador de la deconstrucción, ha traspasado fronteras disciplinarias. Su discurso ha tenido una importante repercusión internacional; ha influenciado en todas las áreas del saber, llama especialmente la atención de su inmiscuían en las ciencias del arte; de la cultura. Esto ha ocurrido por sus postulados que se inmiscuyen en el ser y su esencia.

En referencia a tales afirmaciones Derrida (1999, p. 51) dice que

La deconstrucción no es esencialmente filosófica, y que no se limita a un trabajo del filósofo profesional sobre un corpus filosófico. La deconstrucción está en todas partes. Hoy se la toma en consideración por el hecho de que la temática –incluso la temática explícita de la deconstrucción bajo este nombre–, se despliega en campos que no tienen ninguna relación directa con la filosofía.

Desde la deconstrucción no se hará un barrido de las concepciones la deconstrucción no lo es; es develar lo escondido lo soterrado, el ejercicio de poder que se ha ejercido a lo concerniente a dicha conservación; sin abandonar incisiones y las culturas desahuciadas por la modernidad y postmodernidad. Por ellos se eliminan cadenas que en los textos encierran la reflexión filosófica.

Ahora se precisa definir y deconstruir lo que significa la conservación; en primer lugar debemos saber cómo son las cosas habituales que están conservadas: verduras en un envase, mariposas en una vitrina, piel en un bolso, entre otras; todas ellas tienen algo en común; alguna vez estuvieron vivas, estaba en el sistema vivo y ahora están muertas. ¿Cómo es entonces el proceso de conservación de la cultura que queremos? La semántica tiene una esencia en sí de conservación también su significancia.

Si se trata de conservar la cultura, debemos atender primero a que esta está en profundos cambios; de hecho Rodríguez (2015; p.89)

Es la cultura la trama de significados con la que los seres humanos interpretan su existencia y experiencia, así como conducen sus acciones. Un todo complejo la categoría cultura en pensares entramados de la complejidad; conjunción de saberes, creencias, arte, moral, derecho y las costumbres adquiridas del individuo en sociedad; pero que subjetivan en la realidad del momento.

Desde estas ideas es bueno pensar en un término parecido a la conservación; la preservación. Conservar es dar mantenimiento cada cierto tiempo pero preservar es mantener y cuidar en todo momento; si se trata de la cultura: ¿cómo sería entonces el proceso de preservar? Desde luego si la cultura es cambiante compleja, no dada en inicio como definitiva, no regularizada es imposible conservar en la esencia de un momento; es preciso entonces preservar; es cuidarla en la manera como valla evolucionando. Aún la cultura autóctona evoluciona; no quiere decir que se transculturice; es que evoluciona dentro de su propia esencia.

Desde luego vemos entonces como el proceso de conservación es un proceso más bien de sitios encerrados, como museos donde se tienen obras que se intenta conserven su estado original; pero ya están dadas como tal. Ellas en sí no continuaron evolucionando; de la cultura autóctona es distinto; pues estas como conceptos principales desde la misma esencia de cultura se deben preservar.

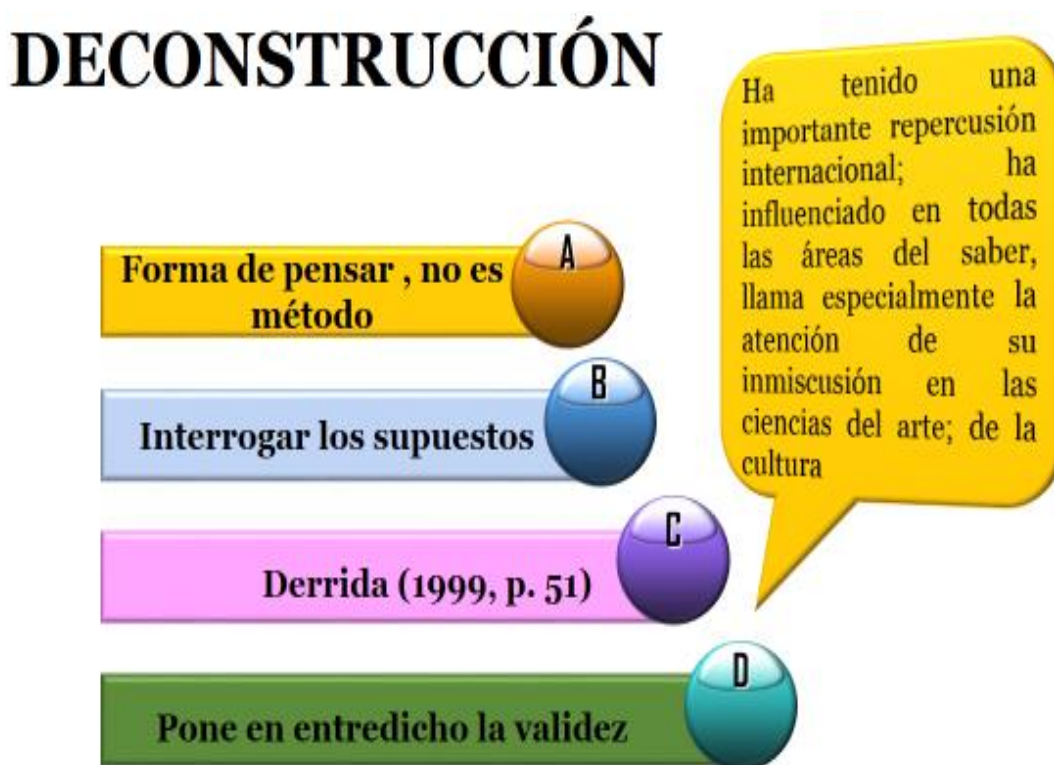
En la actualidad, en plena globalización cultural es bueno anteponer que ésta ha desculturizado la verdadera significancia y preservación de patrimonio

cultural; éste no sólo es lo construido como una forma de representatividad, él tiene el alma de su gente; tiene sus significancia que solo se la dan sus pueblos. Rodríguez (2015; p.81) afirma la globalización “ha arrasado hasta con la memoria de los pueblos y su propia identidad; mientras que unos tanto se resisten a morir y que en ironía su cultural se interprete como un folklore; siendo tan valiosa y auténtica como otras”.

De aquí que existe el peligro de la pérdida de las identidades en cualquier espacio, local o global; es decir en el aspecto espacial de las ciudades ante la imposición de patrones culturales ajenos, presentados como los únicos auténticos. Se tiende entonces a la aculturización o trasculturización; en vez de la preservación.

Así, es ineludible la preservación de los valores más auténticos, como cultura autóctona, para garantizar la permanencia del acervo cultural que cada pueblo ha heredado, que la colonización ha dejado en esta parte del mundo, y debe transmitir a las generaciones siguientes; las cuales deben aceptar y apreciar la diversidad cultural, sin asumir posiciones que lo alejen de su idiosincrasia y generen una actitud de desarraigo de su propia cultura, la autóctona.

En lo que sigue se hace un resumen de lo tratado en el siguiente gráfico:



**Figura1. Realización de la autora de la investigación**

Aquí entra en escena lo que se llama conciencia cultural, que se atiende a continuación.

## La conciencia cultural en el proceso de preservación de la herencia cultural de Latinoamérica y el Caribe

Existe una conciencia cultural que cobra vida, en este lado del mundo en el proceso de descolonización, que ubicado en la transmodernidad, Dussel (2006; p.82) afirma “una conciencia cultural formada a partir de un relato histórico mitificado. Ese permanente “abrir” impide la mitificación y sitúa al pensador como ser histórico ante el hecho histórico siempre continuo e ilimitado”. Este estado de la conciencia que es cultural y va a la práctica y accionar del ser humano en el desarrollo de la historia. Sigue afirmando Dussel (2006; p.28) “la obsesión era no dejar siglo sin poder integrar en una visión tal de la Historia Mundial que nos permitiera poder entender el “origen”, el “desarrollo” y el “contenido” de la cultura latinoamericana”.

La conciencia cultural que debe atender los nuestro; lo abandonado. La autora junto con investigadores de la descolonización aseguramos que manifestar en nosotros mismos es como conseguimos ser auténticos y transfigurar la designación que en un principio sirvió para diferenciarnos e imputar el carácter decolonizables, de sub-hombres, en la fuerza misma de nuestra liberación. Es partiendo de las esencias de nuestra nacionalidad latinoamericana como podremos dar forma a nuestra propia realidad y vencer los obstáculos que se oponen a la conformación de nuestro continente; a lo autóctono a lo que prevalece en esencia de nuestras raíces.

La conciencia cultural les da a los habitantes de una región una ubicación en la historia que lo distingue claramente de otras; pero sobre todo le da preeminencia por la preservación de su vida en el planeta; en cuanto a grupo social. Dussel (1973, p.28) afirma “la conciencia cultural, diferente a la conciencia intencional, significa, principalmente, el modo de situarse, la actitud de una subjetividad ante su propia evolución, historia, identidad en el tiempo. Un pueblo, un hombre tiene mayor o menor cultura en el sentido que tenga mayor o menor conciencia de su posición en la historia”.

Debemos volver a nuestros orígenes en la conciencia plena que la preservación de nuestra cultura es la preservación de la vida; y estamos obligados a reconocerlo y hacerlo; Báez (2009) lo afirma claramente “la transculturación o sustitución de la memoria de los pueblos sometidos por la tradición occidental colonial completó una operación desalienación exitosa cuyas consecuencias todavía sufren los latinoamericanos”.

Entonces la descolonización de las mentes colonizadas es de urgente meditación; la preservación en la transculturación es posible pues en esta se rescata a esa cultura olvidada; soterrada no tomada como valiosa, allí es posible la realización del otro encubierto en palabras de Enrique Dussel.

Es para llenarnos de orgullo la norma considerar que los pueblos que alguna vez fueron colonizados o amenazados de colonización integran la mayoría de los habitantes del planeta, tienen la capacidad para el trabajo, los mayores recursos naturales de éste por tanto su rica diversidad cultural es la condición del proceso de fusión, mutua propagación y combinación de caracteres mediante el cual avanzan y se desenvuelven las civilizaciones del planeta y este es un paso decisivo a las soluciones a la crisis planetaria actual.

No olvidemos que fueron y son nuestras riquezas, nuestra naturaleza, la mayor razón de invasión y destrucción.

### **La descolonización de las celebraciones de los 500 años de la llegada de Cristóbal Colón a tierras americanas**

Con este subtítulo que bien puede ser el título de una investigación en detalles se intenta descolonizar dichas celebraciones; pero también lo que ello significa; las diversas tendencias y colonias aun en las mentes de lo que la llegada de Cristóbal Colón significa posteriormente con todo lo acontecido. La idea de la descolonización no es unificada en Latinoamérica es todavía un tema que tiene sus dispersiones bien marcadas en las formas de pensar de cada quién.

Se sigue aun ignorando lo que el mismo De Las Casas (1992), defensor de los indígenas afirma:

Podéis estar seguros de que la conquista de estos territorios de ultramar fue una injusticia. ¡Os comportáis como los tiranos! Habéis procedido con violencia, lo habéis cubierto todo de sangre y fuego y habéis hecho esclavos, habéis ganado grandes botines y habéis robado la vida y la tierra a unos hombres que vivían aquí pacíficamente (...) fue robado todo, injustamente usurpado y perversamente arrebatado; y, por consiguiente, los españoles cometieron hurto o robo que estuvo y está sujeto a restitución

Para la autora pensar en el hecho de lo que muchas veces se reconoce el descubrimiento de América significo en primer lugar el encubrimiento del otro; en palabras de Dussel (1994; p. 70) en su obra: *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*; afirma

La dominación (guerra, violencia) que se ejerce sobre el Otro es, en realidad, emancipación, "utilidad", "bien" del bárbaro que se civiliza, que se desarrolla o "moderniza". En esto consiste el "mito de la Modernidad", en un victimar al inocente (al Otro) declarándolo causa culpable de su propia victimación, y atribuyéndose el sujeto moderno plena inocencia con respecto al acto victimario. Por último, el sufrimiento del conquistado (colonizado, subdesarrollado) será interpretado como el sacrificio o el costo necesario de la modernización.

Este encubrimiento es estudiado desde distintas perspectivas y casi todas convergen en la misma conclusión desgarradora en nuestro continente americano; tal como lo expresa Ninamango (2009; p.11) "no me cabe duda en afirmar que este "encubrimiento y usurpación de América" es el peor crimen de lesa humanidad perpetrado en la historia del hombre".

No es entonces el denominado erradamente descubrimiento un mero hecho de mezcla de culturas: la visita cordial que intentaba conocer el otro lado del mundo Europeo. Es el saqueo de nuestro continente, la matanza de millones de habitantes; el encubrimiento de nuestro potencial, la imposición de fiestas, religión, comida, educación occidentalita, el pisoteo, sumisión de

nuestros aborígenes y sus potencialidades. No en vano aún las mentes colonizadas de muchas personas que asevera deberle nuestro desarrollo al saqueo de América.

El saqueo de América fue un paso decisivo para la modernidad y el desarrollo del capitalismo con nuestra riqueza y la imposición de un poderío que con otros países aún tiene aspiraciones de posesión del mundo. En palabras de Báez (2009)

La destrucción de América Latina, afectó también a los sectores culturales: la memoria histórica fue objeto de manipulación, fuego, robo y censura. El proceso fue lento y sistemático, feroz e implacable: hoy sabemos que el sesenta por ciento de toda la memoria escrita de la región desapareció. Un cincuenta por ciento por destrucción premeditada y un diez por ciento por desidia. Más de quinientas lenguas se extinguieron para siempre

Las consecuencias que se deben de tener en cuenta de la invasión de América son múltiples, incalculables. Las culturas que habitaban en América principalmente tenían un amplio conocimiento sobre arquitectura, astronomía, matemáticas, mecánica de suelos y urbanismo. Tenían calendarios propios que indicaban por ejemplo las fechas para las cosechas, rituales a los dioses, entre otras. El calendario maya era uno de los más completos hasta la aparición del calendario gregoriano. Los investigadores no han podido descifrar con exactitud el calendario maya.

Su medicina se desarrolló en un ambiente espiritual. Los indígenas decían que el ser humano se componen de tres espíritus: el tonalli, que es luz y día, ubicada en la cabeza y las coyunturas; el teyolia, en el corazón y finalmente el ihiyotl, en el hígado. Los europeos trajeron consigo enfermedades tales como: viruela, tifus, fiebre amarilla, entre otras; que por medio del contagio usaron para la matanza de un gran número de indígenas.

Sin embargo y pese a estas consecuencias graves de la llegada de Colón a América aún en muchos países existe la celebración del mal llamado descubrimiento. En nuestro país República Bolivariana de Venezuela por decreto del presidente Hugo Chávez en 2002, el 12 de octubre se conmemora el Día de la Resistencia Indígena y es una festividad oficial celebrada también en Nicaragua. Día de la Raza o Día de la Hispanidad que se celebra en otros países de América.

En lo que sigue se resumen mediante los siguientes gráficos lo tratado en esta sección de la investigación.



## CONSECUENCIAS INCONMESURABLES DE LA INVACI3N A AM3RICA (1492)

- ❖ La invasi3n significo el encubrimiento del otro; en palabras de Dussel (1994; p. 70).
- ❖ El desarrollo pleno de la modernidad "deshumanizadora" y el capitalismo.
- ❖ Es el saqueo de nuestro continente.
- ❖ La matanza de millones de habitantes; el encubrimiento de nuestro potencial, la imposici3n de fiestas, religi3n, comida, educaci3n occidentalita, el pisoteo, sumisi3n de nuestros ab3rigenes y sus potencialidades.
- ❖ La memoria hist3rica fue objeto de manipulaci3n, fuego, robo y censura.



Figura 2. Realizado por la autora de la investigaci3n

## CONSECUENCIAS INCONMESURABLES DE LA INVACI3N A AM3RICA (1492)

- ❖ El sesenta por ciento de toda la memoria escrita de la regi3n desapareci3.
- ❖ M3s de quinientas lenguas se extinguieron para siempre.
- ❖ Se afecto las culturas que habitaban en Am3rica principalmente tenian un amplio conocimiento sobre arquitectura, astronomia, matem3ticas, mec3nica de suelos y urbanismo.
- ❖ Los europeos trajeron consigo enfermedades tales como: viruela, tifus, fiebre amarilla, entre otras; que por medio del contagio usaron para la matanza de un gran n3mero de indigenas.



Figura 3. Realizado por la autora de la investigaci3n

## Reflexiones en el camino

Es importante señalar que la protección, preservación, conservación y revalorización de la cultura tiene como finalidad el desarrollo completo del ser humano considerándolo en toda su complejidad y en consecuencia, la ciudadanía debería proporcionar mayor atención en los planes de desarrollo, proteger el patrimonio histórico y artístico de la nación; significa fortalecer la conciencia histórica y consolidar la identidad patrimonial. Para ello es ineludible se promuevan acciones de sensibilización, de cultivo de afecto y reconocimiento de los valores implícitos en los testimonios que constituyen la cultural, el patrimonio cultural y nuestra cultura autóctona.

La descolonización de las mentes en Latinoamérica y el Caribe es urgente, pues actualmente algunos países son al patio trasero de los países desarrollados, bajo el disfraz del paradigma de la globalización. El sometimiento es evidente, la desvalorización está en el actuar y en la conciencia de muchas personas.

El verdadero descubrimiento debe venir ahora en nosotros mismos de lo que somos, de las culturas olvidadas restos de lo que la modernidad y postmodernidad ha dejado; de lo que el mal llamado descubrimiento encubrió; desde estas ideas deberíamos de conservar o si es posible preservar lo que descubramos de nuestros orígenes y en un acto de dignidad y querencia valorarlo y hacerlo trascender al mundo de tal manera que no seamos absolutamente aculturados, y en una especie de globalización someternos a los que aún nos colonizan; desde la ignorancia de nuestra valía.

## Referencias

- Báez, F. (2009). *El saqueo cultural de América Latina. De la Conquista a la globalización*. Debate: Buenos Aires.
- Bautista, R. (2014). *La descolonización de la política. Introducción a una política comunitaria*. Plural editores: Bolivia.
- Bolívar, S. (1815). Carta de Jamaica. Consultado el 4 de julio de 2015 en la Página Web: <http://www.ensayistas.org/antologia/XIXA/bolivar/>
- Derrida, J. (1999). *No escribo sin luz artificial*. Valladolid: Cuatro Ediciones.
- Dussel, E. (1973). *América Latina Dependencia y Liberación*. Siglo XXI Editores: Buenos Aires.
- Dussel, E. (1992). *La ética de la liberación: ante el desafío de Opel, Taylor y Vatio con respuesta crítica inédita de K.-O. Opel*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación*. México: UAM.
- Dussel, E. (2006). *Filosofía de la cultura y la liberación*. UACM: México.
- Galeano, E. (1993). *El libro de los Abrazos*. Ediciones Siglo XXI. Madrid.
- Las Casas, B. (1992). "De Thesauris". Ediciones Alianza: Madrid.
- Martí, J. (1977). *Política en nuestra América*. México: Siglo XXI Editores.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia Epistémica*. Ediciones del Signo. Argentina.

- Morín, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Ediciones Paidós: Barcelona.
- Ninamango, L. (2009). *Encubrimiento y Usurpación de América*. Colección Memoria: Caracas
- Quijano, A. (1989). "Colonialidad y modernidad/racionalidad". En *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. Quito: Tercer Mundo-Libri Mundi editores.
- Rodríguez, M. (2015). El síndrome de la globalización cultural: onnipresente, ambivalente, incierto e incognoscible. ¿Cómo afecta al patrimonio cultural? *Revista Visión Educativa IUNAES*, 9 (20), p.72-85.

# ATENCIÓN CONSCIENTE Y APRENDIZAJE EXPERIENCIAL EN EDUCACIÓN DE ADULTOS.

## MINDFULNESS AND EXPERIENTIAL LEARNING IN ADULT EDUCATION.

Elena Anatolievna Zhizhko

---

Doctora en Educación. Universidad Autónoma de Zacatecas. [eanatoli@yahoo.com](mailto:eanatoli@yahoo.com)

---

### Resumen

En este trabajo se presentan los resultados del análisis comparativo del enfoque de atención consciente con el del aprendizaje experiencial, a fin de contribuir a su mejor comprensión y uso en el ámbito de educación de adultos. Se averiguó que ambos métodos postulan que el éxito en el aprendizaje del alumno depende de la capacidad del pedagogo de crear un ambiente en el aula que permita al estudiante apoyarse en su propia experiencia, tranquilizarse, desestresarse, pacificarse, olvidarse de sus malestares y sufrimientos, adaptarse al mundo exterior, desarrollarse como persona, conocer a sí mismo y al otro. La diferencia entre los dos métodos consiste en el uso de las técnicas: meditación en el caso de la atención consciente, y el juego en el aprendizaje experiencial.

**Palabras clave:** educación de adultos; enfoque de atención consciente; aprendizaje experiencial; análisis comparativo

### Abstract

This article presents the results of comparative analysis of mindfulness approach and experiential learning, in order to contribute to a better understanding of mindfulness and its use in the field of adult education. It was found that both methods posit that success in student learning depends on the ability of the teacher to create a classroom environment that allows students to draw on their own experience, calm, de-stress, pacified, forget their aches and pains, adapt to the outside world, develop as a person, knowing oneself and the other. The difference between the two methods is the use of techniques: meditation in the case of mindfulness, and play on experiential learning.

**Keywords:** adult education; mindfulness approach; experiential learning; comparative analysis

### Introducción

Educación de adultos es un campo educativo que abarca desde la educación superior hasta la formación para la vida y el trabajo, educación de las personas de tercera edad, alfabetización, educación continua, etc.

Las construcciones teóricas sobre la educación de adultos en América Latina, pertenecen a Adam (1971; 1987); Alcalá (1997; 1999; 2000); Alonso (1992), Arroyo (1993; 1994); Battro (1969); Campero (2006); Canales (2000); Casau (2005); Díaz Díaz (2000); Fermín Gonzáles (1991; 1994); Freire (1970;

1978; 1993); Galicia (2005); Hernández (2008); Ibarrola (2000); Latapí Sarre, (2000); López Palma (2003); Ludojoski (1986); Márquez (2001); Piñero (1994); Rodríguez Conde (2003); Torres Perdomo (1994); y Trilla Bernet (2003); entre otros. Se fundamenta en los principios de horizontalidad y participación que se aseguran por el sinergismo.

Una de las condiciones principales del aprendizaje exitoso de un adulto, es la generación de ambientes positivos en el aula, interacción del profesor/mediador con las personas de una manera distinta. Cada situación, cada ambiente, cada persona, debe convertirse en una razón para crecer, en una oportunidad, en un factor que contribuya al desarrollo personal del alumno. A lo anterior contribuyen los enfoques modernos de la enseñanza: la atención consciente y el aprendizaje experiencial.

La teoría y filosofía de atención consciente la desarrollan en sus trabajos Bishop (2004); Brown (2003; 2007); Fulton (2005), Germer (2005; 2009); Gunaratana (2012); Hanh (2007); Kabat-Zinn (2003; 2007); Olendzki (2009); Ryan (2003); Siegel (2005); y Simón (2012); entre otros. Las estrategias prácticas de atención consciente para maestros y educadores las abordan Arguís (2010); Bolsas (2010); Franco (2014); Gil (2014); Goleman (2006); Hartzell (2005); Hernández (2010); Langer (2006); Lantieri (2009); Mañas (2014); Salvador (2010); Schoeberlein (2012); Shet (2012); Siegel (2009; 2010); y Snel (2013); entre otros.

El aprendizaje experiencial lo fundamentan los trabajos de Boyatzi (2001); Fray, (1975); Kolb (1975; 1984; 1999; 2001); Mainemelis (2001); Saunders (2000); Smalley (2000); Sternberg (2001); y Zhang (2001), entre otros.

El **objetivo** de este trabajo es contribuir a la comprensión de atención consciente en el ámbito de educación de adultos a través de su análisis comparativo con el aprendizaje experiencial.

## **Desarrollo y argumentos**

Los tres pilares de la educación de adultos son horizontalidad, participación y sinergismo. El primero se refiere a una relación entre iguales, una relación compartida de actitudes, de responsabilidades y de compromisos hacia logros y resultados exitosos, que se caracteriza cualitativa y cuantitativamente.

Las características cualitativas de horizontalidad aluden al hecho de ser, tanto el facilitador como el participante, iguales en condiciones, al poseer ambos *adultez y experiencia*, que son condiciones determinantes para organizar los correspondientes procesos educativos considerando la madurez, las aspiraciones, las necesidades, las vivencias y los intereses de los adultos. Las cuantitativas tienen relación con los cambios físicos experimentados en las personas adultas, en general, después de los cuarenta años, tales como el decaimiento de la visión y la audición y la disminución de la velocidad de respuesta del sistema nervioso central.

Sin embargo, estos factores se compensan cuando el ambiente es el adecuado a los adultos en situación de aprendizaje. Existen otras características, de naturaleza psicológica, que también influyen en la horizontalidad: el autoconcepto y los factores emotivos. La horizontalidad,

permite a los participantes y al facilitador interactuar su condición de adultos, aprendiendo recíprocamente, respetándose mutuamente y valorando las experiencias de cada uno en un proceso educativo de permanente enriquecimiento y realimentación (Adam, 1971).

Lo que concierne a la participación, es la acción de tomar decisiones en conjunto o tomar parte con otros en la ejecución de una tarea determinada. Para lograr resultados efectivos, la participación requiere de madurez, reflexión, actividad crítica y constructiva, interacción, confrontación de ideas y experiencias, creatividad, comunicación y realimentación; todo ello, en forma constante y permanente. Si el participante siente que existe una situación de aceptación por parte de los otros compañeros, entonces la praxis educativa se desenvolverá de manera agradable, sincera y armónica, estableciéndose comunicaciones directas, auténticas, orientadas a una actitud de liderazgo compartido donde la vinculación se transforma en una interacción efectiva entre los participantes y el facilitador (Adam, 1987).

En la educación de adultos, el intercambio de información se traduce en provecho de todo el grupo enriqueciendo su experiencia e incrementando la fuente de productividad en la situación de aprendizaje. Ambos principios de la praxis de la educación de adultos se aseguran por el sinergetismo o teoría sinérgica de naturaleza psicobiológica basada en la idea de que el todo o globalidad es superior a la suma de las partes que la integran.

Entre los enfoques de educación de adultos destacan el de la atención consciente y el de aprendizaje experiencial.

La atención consciente (atención plena, conciencia plena, meditación) proviene de *mindfulness* (inglés); *sati* (lengua pali) - consciencia, atención, recuerdo – y se refiere a la práctica en la que la persona toma conciencia de distintas facetas de la experiencia en el momento presente, aprende a ser consciente de cómo se mueve, se siente (tanto física como emocionalmente), responde o reacciona ante cada momento de su vida. Consiste en aprender a observar y aceptar (sin intentar de eliminar, suprimir, reducir, controlar o alterar) los pensamientos, las sensaciones y emociones que se experimentan; generar perspectiva y trascenderlos, liberarse del contenido de los mismos. Tiene su origen en el budismo, donde el *sati* es el método para la cesación del sufrimiento a través de meditación, herramienta para observar cómo la mente genera sufrimiento y desarrollar sabiduría e introspección que alivian el sufrimiento (Brown & Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 2003; Germer, Siegel & Fulton, 2005; Kabat-Zinn, 2007; Siegel, Germer & Olendzki, 2009).

Atención consciente se basa en la psicología positiva<sup>1</sup> (Adserá, Avia, Hervás, Kahneman, Peterson, Seligman, Vázquez, entre otros) y la teoría de resiliencia (la capacidad de los seres vivos para sobreponerse a períodos de dolor emocional y situaciones adversas), según la cual el ser humano es capaz de resistir la frustración y el ambiente hostil sin perder la salud emocional, incluso resultar fortalecido por estos, reencontrar la confianza, bondad y salud básicas, sin importar las condiciones precarias en las que puede encontrarse. La componen además algunos aspectos de así llamada *Behavior Therapy* cuyo objetivo es incrementar la consciencia y responder más efectivamente a

---

<sup>1</sup> Se centra en las capacidades, valores y atributos positivos de los seres humanos, y no en sus debilidades y patologías, como lo hace la psicología tradicional.

procesos mentales que contribuyen al desarrollo de trastornos psicopatológicos y a otro tipo de problemas del comportamiento; potenciar en la persona una actitud permanente de consciencia y calma, para desenmascarar automatismos y promover el desarrollo personal (Bishop et al., 2004).

Es importante señalar que este método educativo es relativamente nuevo, sin embargo, se observa en él una serie de similitudes con el enfoque de aprendizaje experiencial practicado en la educación de adultos y fundamentado desde los inicios del siglo XX.

El aprendizaje experiencial (*experiential learning* - inglés) (Dewey, Fray, Kolb, Lewin, Rogers, Schon, entre otros) parte de la concepción del aprendizaje como un cambio adaptativo a los inputs del entorno; se basa en el aprendizaje cognitivo que se refiere a la interpretación y procesamiento (selección, interpretación, enmarcación, etc.) de la información, desarrollo de mapas cognitivos de su entorno, reconocimiento de los eventos que no encajan con la propia experiencia, su internalización y codificación tomando como base el propio marco de referencia (Saunders, Smalley, 2000).

Aprendizaje experiencial significa construcción, adquisición y descubrimiento de nuevos conocimientos, habilidades y valores, a través de vivencias reflexionadas de manera sistémica. En otros términos significa que los aprendizajes son el resultado de la exposición directa ante situaciones que permitan que la persona se involucre, que viva, que ponga todos sus sentidos en funcionamiento y, que pueda generar espacios de reflexión sobre su hacer.

De ahí que en el aprendizaje experiencial recobran importancia las actividades de carácter motriz, artístico, lúdico, los acertijos, juegos de ingenio e inteligencia y otras estrategias que conducen a aprendizajes altamente significativos y duraderos.

La atención consciente al igual que el aprendizaje experiencial, puede considerarse como una manera de adaptarse al mundo exterior, ya que pretende constituir una nueva forma de concebir la vida y de vivirla desarrollando las habilidades para lograr tranquilizarse, desestresarse y pacificarse; posibilita reducir factores asociados al desarrollo de malestares y sufrimientos; es un camino para el desarrollo personal y el autoconocimiento. Consiste en adoptar un rol activo en la recuperación, desarrollo y mantenimiento de propia salud, bienestar y calidad de vida. Lo anterior se logra a través de desarrollo de cierto tipo de consciencia, sabiduría y sentimientos de amor y respeto hacia uno mismo y hacia los demás, que permiten dejar de luchar o controlar lo que no se puede controlar y desautomatizar el comportamiento dejando de reaccionar compulsiva y agresivamente ante lo que ocurre dentro y fuera (Mañas, Franco, Gil, 2014).

La atención consciente la componen tres factores vitales para su realización: la *consciencia* que se entiende como la comprensión de lo que está ocurriendo dentro del sujeto (pensamientos, emociones, sensaciones corporales, etc.) y/o fuera (olores, sonidos, personas, objetos, etc.); la *atención*, que se refiere a la consciencia centrada en un estímulo (la respiración, el cuerpo, el sonido de la lluvia o una persona que habla); el *recuerdo* que alude al hecho de recordar ser consciente y prestar atención, destacando la importancia de la intención en la práctica de mindfulness (y no al recuerdo de eventos pasados) (Mañas, Franco, Gil, 2014).

A su vez, el aprendizaje experiencial se basa en la asunción de que el conocimiento se crea a través de la transformación provocada por la experiencia. La experiencia concreta es trasladada a una conceptualización abstracta la cual es testeada activamente a través de nuevas experiencias. En 1975 Kolb y Fray desarrollaron el modelo de aprendizaje que se compone de cuatro etapas de adquisición del conocimiento, el cual parte de la experiencia previa concreta del alumno, pasa por la reflexión y asimilación de la experiencia nueva, apropiación del nuevo conocimiento, su uso en la práctica y su incorporación en la experiencia concreta (véase figura 1).

El ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb y Fray se centran en la idea de que este tipo de aprendizaje existe como una forma particular de aprendizaje distinguida por el papel central que la experiencia juega en él. Consiste en generar una teoría de acción a partir de la propia experiencia, continuamente modificada para mejorar su eficacia (Kolb & Fray, 1975).

**Figura 1. El ciclo de aprendizaje de Kolb y Fray**



Fuente: elaboración propia con base en Kolb, D. (1999). *Learning Style Inventory. Technical specifications*. Boston: TRG Hay/McBer, Training Resources Group

De modo que, según el modelo experiencial, el aprendizaje comienza con una experiencia concreta; el individuo piensa sobre esa experiencia y recopila información, reflexiona sobre ella y la generaliza, interioriza lo ocurrido en la experiencia, estableciendo conexiones significativas con lo que ya sabe; actúa a partir de esa experiencia interiorizada (Kolb, 1984). Con otras palabras, se aprende a partir de: la experiencia concreta inmediata (experimentando); la reflexión y la observación (reflexionando); el pensamiento (pensando), la acción (actuando). Este proceso de aprendizaje requiere:

- Definir una acción basada en una teoría causa–efecto.
- Evaluar o juzgar el resultado o consecuencia de dicha acción.
- Reflexionar sobre el grado de efectividad de las acciones y reformular la teoría causa–efecto.
- Implementar acciones con base en la reformulación.

El ciclo de aprendizaje experiencial se compone de dos fases o habilidades de aprendizaje: *abstracto-concreto* y *reflexión-acción*. En la primera fase se encuentra la habilidad de *conceptualización abstracta*, en la que el aprendizaje implica el uso de la lógica y de las ideas por encima de los sentimientos o los afectos. En esta fase, a la hora de tratar de comprender

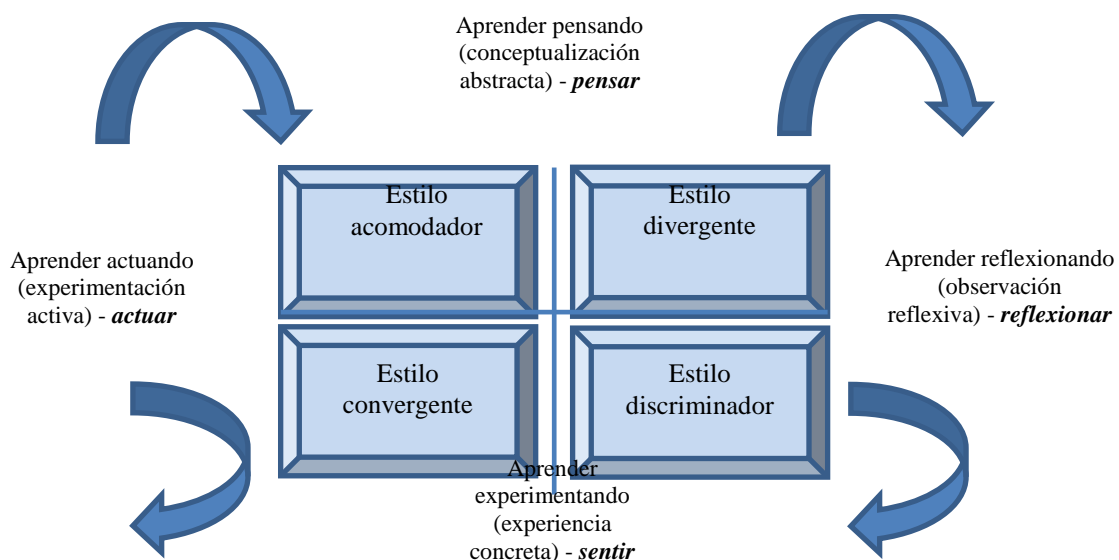


determinadas situaciones o problemas, el sujeto elabora teorías, realiza generalizaciones, formula conclusiones y crea hipótesis acerca de una actividad experiencial determinada, tratando de encontrar además respuestas a las cuestiones o problemas planteados. Es decir, se entiende que las personas en esta fase actúan en base a una comprensión intelectual de las situaciones de aprendizaje. En el lado opuesto se sitúa la fase de *experiencia concreta*, en la que los sujetos aprenden a partir de situaciones específicas, en el marco de una situación estimuladora determinada, dándose en este caso una mayor implicación afectiva del sujeto en interacción con los demás (Kolb, 1999).

En la otra dimensión se encuentra, por un lado, la fase de *observación reflexiva*, en la que el individuo observa cuidadosamente antes de realizar juicios, analiza los temas desde distintas perspectivas, busca el significado de las cosas y se plantea interrogantes sobre una realidad o contenido determinado. Después, por medio de la *experimentación activa*, el sujeto realiza una aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, asumiendo una actitud activa, experimentando con situaciones nuevas y cambiantes respecto a la situación original. Se trata de la fase en la que el individuo hace visibles, externaliza, mediante la acción, las hipótesis formuladas previamente (Kolb, 1999).

Cuando se dan las cuatro fases, se configura el ciclo de aprendizaje experiencial, que sigue la secuencia *experiencia concreta-observación reflexiva-conceptualización abstracta-experimentación activa*, en una espiral de aprendizaje de creciente complejidad (véase figura 2).

**Figura 2. El ciclo del aprendizaje experiencial y los estilos de aprendizaje**



Fuente: Martín-García, A. (2003).

Los adultos utilizan cuatro tipos de aprendizaje: *divergente*, *acomodador*, *convergente*, y *asimilador* (véase figura 2). Sin embargo, existen diferencias

entre los sujetos en función de la preferencia de alguno de los estilos generando determinados *estilos de aprendizaje*:

1. *Divergente* (cuando el sujeto prefiere el modo de la *experiencia concreta* frente a la *conceptualización abstracta* y el modo de la *observación reflexiva* a la *experimentación activa*);

2. *Acomodador* (cuando el sujeto prefiere el modo de la *conceptualización abstracta* frente a la *experiencia concreta* y el modo de la *experimentación activa* a la *observación reflexiva*);

3. *Convergente* (cuando el sujeto prefiere el modo de la *conceptualización abstracta* frente a la *experiencia concreta* y *experimentación activa* a la *observación reflexiva*);

4. *Asimilador* (cuando el sujeto prefiere el modo *conceptualización abstracta* frente a la *experiencia concreta* y la *observación reflexiva* a la *experimentación activa*) (Martín-García, 2003).

Los estilos de aprendizaje son modos característicos de percibir y procesar la información, de reflexionar, sentir, percibir o de actuar en determinadas situaciones de aprendizaje. El aprendizaje es efectivo si articula y combina estas cuatro diferentes habilidades o modos de percibir y procesar la información. Cada método de percibir y de procesar tiene su propio valor, y también sus inconvenientes. Así, las personas con preferencia del estilo de *aprendizaje divergente* prefieren observar más que actuar. En situaciones de aprendizaje formal prefieren trabajar en grupos para recopilar información y escuchar, al tiempo que les gusta analizar lo que oyen y recibir realimentación personalizada.

Por su parte, el estilo de *aprendizaje asimilador* define un tipo de personas con facilidad para comprender una amplia variedad de información y ordenarla en forma concisa y lógica. Prestan menos atención a los aspectos personales y mayor interés a las ideas y conceptos abstractos. En situaciones de aprendizaje formal, son sujetos que prefieren metodologías apoyadas en conferencias, exposiciones y les gusta dedicar cierto tiempo a analizar profundamente las cosas.

Las personas que utilizan con mayor preferencia el estilo *convergente* suelen presentar notables habilidades para descubrir la aplicación práctica de las ideas y de las teorías. Presentan una buena aptitud para resolver problemas y para la toma de decisiones, basadas en la búsqueda de soluciones a las preguntas o a los problemas. En general, optan más por ocuparse en solucionar problemas técnicos en lugar de abordar temas sociales e interpersonales. En situaciones de aprendizaje formal, prefieren experimentar con nuevas ideas, simulaciones, tareas de laboratorio o aplicaciones prácticas.

Por último, los individuos que presentan el estilo de *aprendizaje acomodador* muestran una buena capacidad de aprender principalmente desde la experiencia concreta. Disfrutan participando de experiencias nuevas, sobre todo, si presentan retos y desafíos. Tienden a actuar en base a sus sentimientos en lugar de analizar lógicamente las situaciones, por lo que prefieren confiar en el análisis efectuado por otras personas a la hora de resolver problemas, incluso antes que en su propio análisis técnico. En

situaciones de aprendizaje formal prefieren trabajar junto con otras personas para lograr que los objetivos se cumplan, hacer trabajos de campo y comprobar diferentes enfoques para completar un proyecto.

Lo que une la atención consciente y el aprendizaje experiencial, son los componentes implicados en ellos: la autorregulación de la atención y la orientación hacia la experiencia.

En la atención consciente, la función de la autorregulación de la atención es el mantenimiento y la redirección de la atención, además de la selección de estímulos concretos. De este modo, se incrementa el reconocimiento de los eventos mentales en el momento presente. Los procesos que incluye son: atención sostenida; conmutación de la atención; inhibición de la elaboración de pensamientos, sentimientos, sensaciones y emociones. A su vez, la orientación hacia la experiencia, implica adoptar una relación particular hacia la propia experiencia en el momento presente. Este tipo de relación se caracteriza por una actitud de curiosidad, apertura, aceptación. De este modo, se aprende a no reaccionar automáticamente a la estimulación que se esté percibiendo o experimentando.

Por otro lado, la atención consciente cuenta con tres elementos principales que son interdependientes: consciencia; momento presente; aceptación. El primero de ellos, la consciencia, se divide en tres componentes diferentes: parar; observar; volver. A su vez, la aceptación se refiere a ver las cosas tal cual ellas son en el momento, aceptando las experiencias placenteras y dolorosas como aparecen.

Este “momento mindfulness” puede ser *no-conceptual* (sin quedar absorto en los procesos de pensamiento); *centrado en el presente* (no divagando en cuestiones relacionadas con el pasado o el futuro); *no condenatorio* (experimentar algo radical sin elaborar juicios de crítica y valoraciones como bueno o malo, positivo o negativo, correcto o incorrecto, etc.); *intencional* (dirigir la atención hacia algo y de redirigirla hacia ese algo cuando la atención se haya dispersado hacia otro lugar); *observación participante* (experimentando la mente y el cuerpo de un modo muy íntimo); *no verbal* (la experiencia mindfulness no puede ser capturada en palabras porque la consciencia ocurre antes de que las palabras aparezcan en la mente); *exploratorio* (la consciencia mindfulness está siempre investigando de forma muy sutil los diferentes niveles de percepción); *liberador* (cada momento de consciencia mindfulness produce un estado de liberación del sufrimiento condicionado) (Germer, 2005).

La actitud hacia la práctica de la atención plena debe relacionarse con los siguientes elementos:

1) No juzgar. La atención plena se cultiva asumiendo la postura de testigos imparciales de la propia experiencia, siendo conscientes del constante flujo de juicios y de reacciones a experiencias tanto internas como externas para así poder salir de ellas. Es importante limitarse a observar el ir y venir de pensamientos y juicios, no hay que actuar sobre ellos, ni bloquearlos, ni aferrarse, simplemente se observan y se dejan ir.

2) Tener paciencia. La paciencia demuestra que se comprende y se acepta el hecho de que, a veces, las cosas se tengan que desplegar cuando

les toca. Tener paciencia consiste en estar totalmente abierto a cada momento, aceptándolo como tal.

3) Tener mente de principiante que es la actitud mental de estar dispuesto a ver las cosas como si fuera la primera vez y mantenerse abierto a nuevas potencialidades.

4) Tener confianza, desarrollar la confianza en uno mismo y en sus sentimientos, confiar en la intuición y en la propia autoridad, aunque se puedan cometer algunos “errores” en el momento.

5) No esforzarse, o sea, meditar, no-hacer, ya que cualquier esfuerzo por conseguir que la meditación tenga una finalidad, no es más que la acción que está entorpeciendo la atención plena.

6) Aceptar, ver las cosas como son en el presente, mostrarse receptivo y abierto a lo que se siente, se piense y se vea, aceptándolo porque está ahí y en ese momento.

7) Ceder, dejar ir o soltar; no apegarse, dejar de lado la tendencia a elevar determinados aspectos de la experiencia y a rechazar otros; la actitud hacia la práctica de la atención plena dejar la experiencia tal y como es (Kabat-Zinn, 2003).

La base de la atención consiente es la meditación, una técnica cuyos componentes principales son la concentración y atención de la mente. Su práctica regular permite alcanzar un estado en el que el cuerpo está relajado, la mente se encuentra tranquila y concentrada, y en el que se pueden percibir las sensaciones del momento presente. La meditación radica en centrar o focalizar la atención, concentrarse en un estímulo (respiración, imagen, sonido) y hacer de este el objeto de la meditación, consiguiendo distanciarse de los pensamientos, obsesiones y preocupaciones (Thera, 2008).

A diferencia de la técnica principal de la atención consiente que es la meditación (introversión), el aprendizaje experiencial usa las estrategias lúdicas, las actividades artísticas, el trabajo al aire libre que tienen el potencial de “agrandar las fronteras” (extroversión) y envuelven un grado razonable de incertidumbre y novedad. Estas estrategias permiten que las personas no solo ríen, jueguen y exploren nuevas formas de interactuar, sino que al mismo tiempo estén desarrollando sus procesos de pensamiento sin necesidad de explicitarlo. Las actividades agradables se consideran las mejores catalizadoras para incrementar la motivación y participación de los alumnos.

Según la teoría del aprendizaje experiencial, el aprendizaje es más efectivo cuando se utiliza la participación activa de la persona. El aprendizaje experiencial en vez de enseñar conceptos, habilidades y valores, ofrece oportunidades individuales para internalizar ideas que provienen de la vivencia. Los conceptos involucrados en la actividad al igual que los valores como el trabajo en equipo, la comunicación o el liderazgo efectivo adquieren una nueva dimensión, dado que el esfuerzo en lugar de dirigirse a la comprensión de ideas abstractas, se vuelca a la llamada “creencia intrínseca”, que es como generamos los humanos la experiencia.

## Discusión

En resumen, puede afirmarse que el aprendizaje experiencial consiste en generar espacios que posibiliten la vivencia, que puedan ser sucedidos de momentos de reflexión para que dicha vivencia se convierta en experiencia. En él, las fases de las situaciones de aprendizaje son vivencia, práctica, procesamiento y reflexión, transferencia, generalización y aplicación a otras situaciones. Las cuatro fases comprometen activamente al participante y estimulan el aprendizaje: después de enfrentarse a una situación determinada (vivencia), los alumnos establecen formas de abordaje estrategias de acción o procesos que han de ser desarrollados. Dichos factores se ponen en juego a través de la puesta en marcha de los procedimientos estratégicos (práctica inteligente), tanto en los tiempos de realización como en la etapa posterior, el profesor/mediador genera procesos de reflexión sistémica, para que los conceptos, los principios y procedimientos se puedan integrar con la vivencia para generar conocimiento. Los pensamientos e intuiciones resultantes son transformados en generalizaciones, que pueden aplicarse a otras situaciones para ser probadas y recomenzar el ciclo.

Cultivando la atención consciente en el alumno, se le enseña a prestar atención plena a las actividades del momento, a tener más sensibilidad para el proceso de reacción que experimenta en respuesta a todo lo que lo afecta en su vida; se le hace consciente de las tensiones opuestas que crean sus impulsos, de evitar las cosas que no le gustan. La atención consciente permite dejar de vivir en el "piloto automático", ocuparse de asuntos pendientes con conciencia de los detalles de la experiencia del momento, de las intenciones que motivan las acciones de la persona.

El análisis realizado mostró que ambos métodos que se usan en la educación de adultos (la atención consciente y el aprendizaje experiencial), postulan que el éxito en el aprendizaje del alumno depende de la capacidad del pedagogo de crear un ambiente en el aula que permita al estudiante apoyarse en su propia experiencia, tranquilizarse, desestresarse, pacificarse, olvidarse de sus malestares y sufrimientos, adaptarse al mundo exterior, desarrollarse como persona, conocer a sí mismo y al otro.

Ambos enfoques estudiados se distinguen por las acciones de *pensar*, *reflexionar*, *sentir* y *actuar* que están presentes en ellos. Los unen los componentes implicados en ellos: la autorregulación de la atención y la orientación hacia la experiencia. Sin embargo, ellos se diferencian por los medios a través de los cuales logran sus objetivos: la meditación (técnica de introversión) de la atención consciente, y estrategias lúdicas (extroversión) del aprendizaje experiencial.

## Referencias

- Adam, F. (1987). La teoría sinérgica y el aprendizaje adulto, en *PLANIUC*, No 3/6, 195-219.
- Adam, F. (1971). *Metodología Andragógica*. Caracas: Anea Fidea.
- Alcalá, A. (1999) *Andragogía. Libro Guía de Estudio*. Postgrado U.N.A. Caracas, Venezuela.

- Alcalá, A. (1997) *¿Es la Andragogía una Ciencia?* Postgrado UNA. Caracas, Venezuela.
- Alcalá, A. (2000). *La praxis andragógica en los adultos de edad avanzada. Libro Guía de Estudio.* Postgrado UNA. Caracas, Venezuela.
- Alonso, C., Gallego D. (1992). Cómo aprende el adulto. En A. Medina *Formación de Educadores de adultos. Programa de Formación del Profesorado.* Madrid: UNED.
- Alonso, C. (1992). *Estilos de Aprendizaje: Análisis y Diagnóstico en Estudiantes Universitarios.* Madrid: Editorial Universidad Complutense.
- Alonso, C. (1993). *El aprendizaje adulto y a distancia. Aplicaciones Tecnológicas a la Educación a Distancia.* Proyecto PATED de las Comunidades Europeas. Madrid: FORCE y ANCED (Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia).
- Arguís, R.; Bolsas, A.P.; Hernández, S. y Salvador, M. M. (2010). *Programa Aulas Felices.* Recuperado de: <http://catedu.es/psicologiapositiva/aulas%20felices.Pdf>
- Battro A. (1969). *El pensamiento de Jean Piaget: psicología y epistemología.* Buenos Aires: Emecé.
- Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Cardomy, J., Segal, Z., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. y Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 230-241.
- Brown, K., Ryan, R. (2003). The benefits of being present: The role of mindfulness in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Brown, K., Ryan, R., Creswell, J. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 4, 211-237.
- Campero, C. (2006). *Entretejiendo miradas. Sistematización de una experiencia de formación de educadores y educadoras de jóvenes y adultos.* México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), Universidad Pedagógica Nacional.
- Canales, A., Ibarrola M., Latapí Sarre P. et al. (2000). *La educación de adultos en búsqueda de un nuevo modelo.* Recuperado de: [http://www.observatorio.org/comunicados/comun029\\_2.html](http://www.observatorio.org/comunicados/comun029_2.html)
- Cazau, P. *Andragogía // Ciberdocencia.* Recuperado de: [http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=112&a=articulo\\_completo](http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=112&a=articulo_completo) (21.12.2011)
- Díaz, Díaz, C. B. (2000). Una propuesta para formar educadores de adultos: Programa de especialización en educación de adultos. *Revista de Ciencias Humanas UTP Pereira –Colombia*, 56-73.
- Fermín, M. (1991). *Momentos Históricos de la Educación Venezolana.* Caracas: Editorial Romor.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad.* México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed.* N. Y.: Herder and Herder.
- Freire, P. (1993). *Una Pedagogía Para el Adulto.* Buenos Aires: Espacio Editorial.

- Galicia, A. (2005). *EPJA en México. La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. Hacia un estado del arte*. Informe regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de Seguimiento a CONFITEA V, Bangkok, septiembre de 2003. – Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Germer, C. (2005). Mindfulness. What is it? What does it matter? En C. Germer, R. Siegel, P. Fulton (eds.). *Mindfulness and Psychotherapy* (pp. 3-27). New York: Guilford Press,
- Germer, C., Siegel, R. y Fulton, P. (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence*. New York: Bantam.
- Gunaratana, B. (2012). *El libro del mindfulness*. Barcelona: Kairós.
- Hanh, T.N. (2007). *El milagro de mindfulness*. Barcelona: Oniro.
- Hernández, G.E. (2008). *Situación presente de la educación de las personas jóvenes y adultas en México*. México: CREFAL.
- Jarvis P. (2004). *Adult education and Lifelong Learning*. Theory and practice. London and New York: Routhledge Faimer, Tailor and Francis Group.
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Vivir con plenitud las crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (2007). *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós.
- Knowles, M., Holton, E. y Swanson, R. (2005). *The Adult Learner*. N.Y.: Association Press.
- Kolb, D., Fry, R. (1975). Towards an Applied Theory of Experiential Learning. En C. Cooper (eds). *Theories of Group Processes*. London: John Wiley and Sons,
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: New Jersey, Prentice Hall.
- Kolb, D. (1999). *Learning Style Inventory. Technical specifications*. Boston: TRG Hay/McBer, Training Resources Group, 180 p.
- Kolb, D., Boyatzi, R, Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: previous research and new directions. En R. Sternberg y L. Zhang (eds.) *Perspectives on cognitive learning, and thinking styles* (pp. 73-95). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates,
- Langer, E.J. (2006). *On becoming an artist: Reinventing yourself through mindful creativity*. New York: Ballantine Books.
- Lantieri, L. y Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior*. Madrid: Aguilar.
- Ludojoski, R. L. (1986). *Andragogía. Educacion del adulto*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Mañas, Mañas, I., Franco Justo, C., Gil Montoya, M. y Gil Montoya, C. (2014). Educación consciente: mindfulness (atención plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. En *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación*. Sevilla: Aconcagua Libros-Departamento de Psicología, Universidad de Almería.
- Márquez A. Andragogía. *Propuesta Política para una Cultura Democrática en Educación Superior*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro

- Nacional de Educación y Pensamiento, 9-11 de julio de 1998, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: [http://ofdp\\_rd.tripod.com/conferencia/amarquez.html](http://ofdp_rd.tripod.com/conferencia/amarquez.html) (15.01.2011)
- Martín-García, A. (2003). Estilos de aprendizaje en la vejez. Un estudio a la luz de la teoría del aprendizaje experiencial. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 38(5), 258-265.
- Saunders, D. y Smalley, N. (2000). *The international simulation and gaming research*. N.Y.: Abington, Oxon, Saxon Graphics Ltd.
- Schoeberlin, D. y Shet. S. (2012). *Mindfulness para enseñar y aprender. Estrategias prácticas para maestros y educadores*. Madrid: Neo Person, Móstoles.
- Siegel, R. (2010). *La solución mindfulness. Prácticas cotidianas para problemas cotidianos*. Desclée: Bilbao.
- Siegel, R., Germer, C., Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What Is It? Where did It come from? En F. Didonna. *Clinical Handbook of Mindfulness* (pp. 17-35). New York: Springer,
- Siegel, D.J. y Hartzell, M. (2005). *Ser padres conscientes: Un mayor conocimiento de nosotros mismos contribuye a un desarrollo integral de nuestros hijos*. La llave, Vitoria.
- Simón, V. (2012). *Iniciación al mindfulness*. Barcelona: Sello Editorial.
- Snel, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana*. Paris: Kairós.
- Thera, H. (2008). *El cultivo de la atención plena: La práctica de la meditación vipassana*. México.
- Torres Perdomo, M., Fermín González, I., Piñero R. M., Arroyo G. C. (1994). *La Praxis Andragógica*. ULA. Mérida, Venezuela.
- Trilla Bernet J., López Palma F. (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.



# APRENDIZAJE COLABORATIVO Y WEB 2.0 PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ALUMNOS EN BIOQUÍMICA GENERAL.

COLLABORATIVE LEARNING AND WEB 2.0 TO IMPROVE THE ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS IN GENERAL BIOCHEMISTRY.

Jorge Salvador Inzunza Valenzuela (1), Irma Osuna Martínez (2), Dora Yaqueline Salazar Soto (3), Benito Rocha Quintero (4) y Sarahí Jathnael Sabinas Figueroa (5).

- 
- 1.- Licenciado Químico Farmacéutico Biólogo por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Docente de la Licenciatura en Optometría del Centro de Investigación y Docencia en Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Docente del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. [porkeka03@hotmail.com](mailto:porkeka03@hotmail.com)
  - 2.- Doctora en Educación por la Universidad Católica de Culiacán. Profesor investigador del programa de Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Sinaloa. [mimaosuna@hotmail.com](mailto:mimaosuna@hotmail.com)
  - 3.- Maestra en Ciencias por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Coordinadora del programa de Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Sinaloa. [dryaqueline@live.com.mx](mailto:dryaqueline@live.com.mx)
  - 4.- Maestro en Ciencias por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Docente del programa de Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Sinaloa. [brochahueso@hotmail.com](mailto:brochahueso@hotmail.com)
  - 5.- Maestra en Ciencias por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Asesor de proyectos del Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa. [sjsabinas@cobaes.edu.mx](mailto:sjsabinas@cobaes.edu.mx)
- 

## Resumen

El estudio de las ciencias de la salud a nivel profesional representa un gran desafío para el alumnado, especialmente durante los primeros años. Asignaturas como Anatomía, Química y Bioquímica mantienen un alto índice de reprobación y un bajo interés del estudiante. Este fenómeno se atribuye en gran parte al trabajo del docente, puesto que las estrategias tradicionalistas comúnmente utilizadas no llegan a tener un impacto fuerte en las nuevas generaciones; el cambio en el accionar del profesor es clave para obtener mejores resultados, las estrategias constructivistas para la enseñanza representan una gran opción. Esta investigación fue realizada en la escuela de Optometría de la Universidad Autónoma de Sinaloa, con el grupo de estudiantes pertenecientes al primer año. El objetivo perseguido fue aplicar una metodología de enseñanza que consiste en una combinación de la estrategia Aprendizaje Colaborativo (AC) y las herramientas *Web* 2.0 que mejore el rendimiento académico y aumente el interés de los alumnos en la Bioquímica. Dentro de los objetivos específicos con mayor peso se encuentra el describir a detalle la experiencia durante el periodo de intervención. El trabajo fue desarrollado por medio de un enfoque cualitativo apoyado en un diseño etnográfico, dentro de los instrumentos utilizados para conocer al objeto de estudio se encuentran la bitácora para el registro de los acontecimientos y el cuestionario etnográfico. Para medir el rendimiento académico se utilizaron las calificaciones obtenidas durante el semestre, por medio de los criterios de participación, productos de trabajo, asistencia y un examen parcial escrito. Para medir el interés se consideró la opinión abierta de los estudiantes con respecto a la estrategia a mitad del semestre y al final. Los resultados demuestran que la estrategia híbrida (AC y *Web* 2.0) mejora el rendimiento académico y aumenta el interés de los estudiantes por asignaturas complejas como la Bioquímica.

**Palabras clave:** Constructivismo/ Aprendizaje Colaborativo (AC)/ Web 2.0/ Rendimiento académico.

#### **Abstract**

The study of health sciences at the professional level is a major challenge for students, especially during the early years. Subjects such as Anatomy, Chemistry and Biochemistry maintain a high failure rate and low student interest. This phenomenon is attributed largely to the work of teachers, since traditional strategies commonly used do not quite have a strong impact on future generations; the change in the actions of the teacher is key to better results, constructivist teaching strategies are a great option. This research was conducted at the School of Optometry at the Autonomous University of Sinaloa, with the group of students from the first year. The aim was to apply a teaching methodology that consists of a combination of the Learning Collaborative (AC) strategy and Web 2.0 tools to improve academic achievement and increase student interest in biochemistry. Among the specific objectives with greater weight is to describe in detail the experience during the intervention period. The work was developed through a qualitative approach based on an ethnographic design; in the instruments used to meet the object of study are the log for recording of events and the ethnographic questionnaire. To measure academic performance the semester grades were used, obtained through work products, participation and partial written exam. To measure the interest, open comments of the students were considered with respect to the strategy mid-semester and end. The results show that the hybrid strategy (AC and Web 2.0) improves academic performance and increase interest of students in complex subjects such as biochemistry.

**Keywords:** Constructivism/ Collaborative Learning/ Web 2.0/ Academic performance.

#### **Introducción**

Es común en los estudiantes considerar el primer semestre de la licenciatura como uno de los más complicados, lo cual es totalmente entendible pues el paso del bachillerato al nivel superior supone un cambio drástico; la Licenciatura en Optometría, donde se desarrolló la investigación, sigue con este patrón. El primer semestre de la carrera consta de 7 materias: Introducción a la Optometría, Óptica Geométrica, Anatomía, Bioquímica, Genética, Histología y Relaciones Humanas.

Es muchísima información la que deben aprender los estudiantes, además de las horas correspondientes a prácticas en laboratorio, las cuales se desarrollan comúnmente por las tardes, 2 sesiones por semana. Se suma a esto la cuestión de las asignaturas que por tradición son complicadas y se tienen a Óptica Geométrica, Anatomía y Bioquímica. El estudiante se siente abrumado y aunque queda claro que el nivel de licenciatura es muy diferente al de bachillerato y los alumnos deben comprender esto, es necesario auxiliarlos de alguna u otra manera, una forma de hacerlo es intentar desarrollar las clases de una manera diferente, más dinámica, menos estresante.

Un punto importante a señalar es que la metodología de impartición de clases en esta escuela por lo general se centra en el tradicionalismo, y las clases de Bioquímica no son la excepción, con exposición por parte del profesor de los diferentes temas y poca interacción con los alumnos, ya sea por medio de la participación o la presentación de trabajos y las herramientas para la calificación final se basan en exámenes escritos.

Este fenómeno no es exclusivo de la escuela de Optometría y no tiene relación con el hecho de que sea una licenciatura reciente, el problema es

común en muchas escuelas de nivel superior, la práctica de los docentes está muy limitada y se enfoca en el magistrocentrismo, es decir, el profesor se encarga de preparar muy bien su tema y se dedica a exponerlo frente a los alumnos, limitándolos a escuchar atenta y silenciosamente. El protagonismo es del maestro, y el alumno que sea capaz de repetir de memoria lo expuesto por él, es un estudiante bueno, sin importar que muchas veces no se comprenda el verdadero significado de los temas. Además el examen escrito es el instrumento por excelencia para evaluar; los estudiantes que tengan mayor capacidad de repetición de la información, son los que obtienen las mejores calificaciones.

Este tipo de problema resulta por la falta de formación docente de los profesores de nivel superior, algo que sucede a menudo en las escuelas de ciencias de la salud donde laboran médicos, químicos, enfermeros, odontólogos y otros profesionales que pueden dominar los contenidos temáticos del programa de estudio, pero no conocen estrategias para crear situaciones dentro del aula en las que se facilite al estudiante el aprendizaje. Por lo general los docentes imparten clases de la misma forma en las que sus profesores se las impartieron, puede existir alguno que intente innovar dentro del aula pero la mayor parte sigue este patrón.

Otra cuestión que vale la pena abordar es el uso limitado de las TIC en la práctica docente. Nos encontramos en una era de revolución tecnológica, los avances son cada vez más grandes y los estudiantes están muy familiarizados con las tecnologías de la información y comunicación, en especial la internet.

Es necesario señalar que la asignatura donde se llevó a cabo esta investigación se caracteriza por su alto grado de dificultad y despierta poco interés; muchas veces causa frustración por la complejidad de los temas abordados... esto se traduce en un alto índice de reprobación. Aunado a esto, en ciertas ocasiones, los programas de estudio de bachillerato no integran temas relacionados con la materia, lo cual dificulta aún más el aprendizaje de los alumnos de nuevo ingreso a la licenciatura.

Se puede abordar el problema desde diferentes enfoques, pero en esta ocasión se apostó por un cambio en el accionar del maestro, se mencionó que este accionar giraba en torno al magistrocentrismo, entonces una posible solución es dar un giro de 180 grados en este aspecto. Se diseñó una estrategia basada en el Aprendizaje Colaborativo (AC) y la utilización de herramientas Web 2.0; el AC permite que el alumno sea el protagonista en su propio proceso de aprendizaje y las herramientas Web facilitan la compartición de información, atraen la atención del alumno y sirven para reforzar el aprendizaje.

A continuación se expone un poco de información referente a los puntos centrales de la estrategia de enseñanza aplicada durante el proyecto de investigación.

### **Aprendizaje Colaborativo**

La esencia del desarrollo de la capacidad mental de los seres humanos es el proceso de socialización, el hombre vive en una sociedad en la que se relaciona con otros sujetos, quienes tienen un impacto en su transformación

intelectual por medio de la transmisión y el aprendizaje de la cultura de la sociedad. La socialización se entiende como un proceso mediante el cual un individuo se convierte en miembro de un grupo y asume las pautas de comportamiento características de tal grupo, lo que engloba normas, valores, actitudes, etc. (Muñoz, 2009).

La socialización en el ámbito educativo puede ser facilitada mediante el uso de ciertas estrategias que los docentes pueden incluir en su accionar, una de ellas es el AC, en donde se parte de la conformación de grupos de trabajo colaborativo los cuales según Trechera (2003), son un conjunto característico de dos o más personas que interactúan dinámica, interdependiente y adaptativamente con respecto a una meta, objetivo o misión y, cada uno tiene algunos roles o funciones específicos que realizar. El número específico de integrantes en los grupos de trabajo colaborativo puede variar entre los diversos autores, sin embargo, todos concuerdan en utilizar grupos pequeños con un máximo de 5-6 integrantes. El AC es una estrategia que parte del llamado constructivismo sociocultural de Vygotsky, en donde uno de los puntos centrales es que el profesor pasa de ser el protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a un rol de facilitador o mediador, en el cual el estudiante toma el control.

### **Web 2.0**

Lo que se conoce como *Web 2.0* es una incipiente realidad de internet que, con la ayuda de nuevas herramientas y tecnologías de corte informático, promueve que la organización y el flujo de información, cada vez más, dependan del comportamiento de las personas que acceden a ella, permitiéndose a éstas no solo un acceso mucho más fácil a los contenidos, sino su propia participación tanto en la clasificación de los mismos como en su construcción, mediante herramientas cada vez más fáciles e intuitivas de usar; es la *Web* de la información e interacción (Cobo y Pardo, 2007).

Las redes sociales como Facebook son características de la *Web 2.0*, y precisamente a través de esta plataforma se trabajó durante el curso de Bioquímica.

### **Método**

La presente investigación es de carácter cualitativo etnográfico donde se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. A través de ella se persigue la descripción o reconstrucción de la cultura, formas de vida y estructura social del objeto de estudio. La observación participante es el método por excelencia utilizado en los estudios etnográficos, permite obtener datos sobre cualquier realidad social y prestar mayor atención al punto de vista de los actores, el grado de participación del investigador dependerá del objetivo perseguido (Rodríguez, Gil y García, 1999). Se trabajó con una muestra no probabilística intencional, puesto que fue el único grupo de primer año.

a) Participantes:

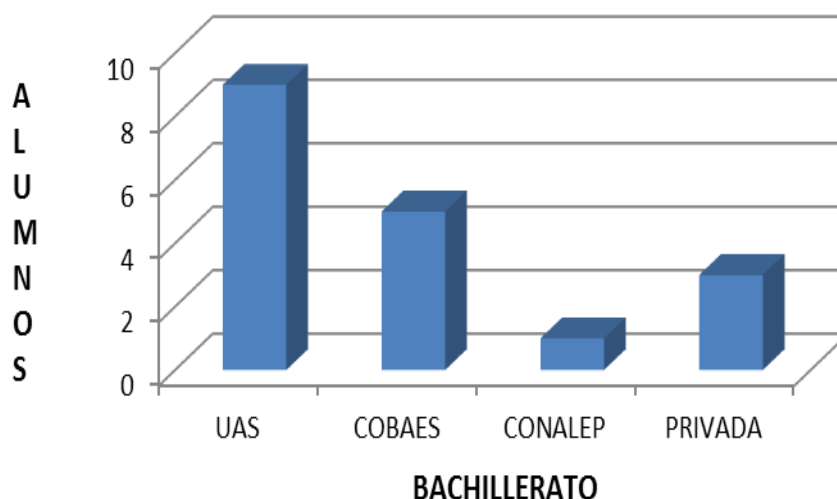
El grupo de individuos que participaron en esta investigación pertenecen al primer año de la Licenciatura en Optometría, primer semestre del curso 2013-2014. Iniciaron el curso 18 alumnos, 3 hombres y 15 mujeres, con edades que oscilan entre los 18 y 23 años. Todos son solteros, la mayoría son originarios de la ciudad de Culiacán, los demás pertenecen a diversos lugares del estado como Mazatlán, Escuinapa, Los Mochis; hay dos estudiantes que son de fuera del estado y pertenecen a las ciudades de México D.F. y Guadalajara, Jalisco (gráfica N° 3).

Tabla 1.  
*Edad y sexo de los alumnos*

EDAD	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
18	0	9	9
19	0	3	3
20	1	2	3
21	1	1	2
23	1	0	1
TOTAL	3	15	18

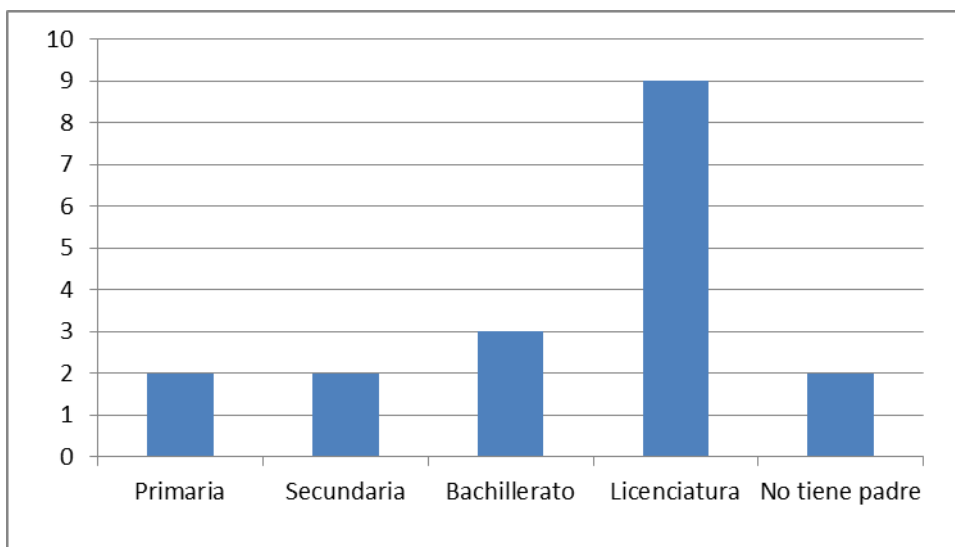
Fuente: trabajo de campo, 2013

Nueve de los dieciocho alumnos estudiaron en bachilleratos de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), tres en instituciones privadas, cinco en el Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa (COBAES) y uno en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Culminaron sus estudios de preparatoria con promedios que van desde 7.5, el más bajo, hasta 9.9 el más alto.



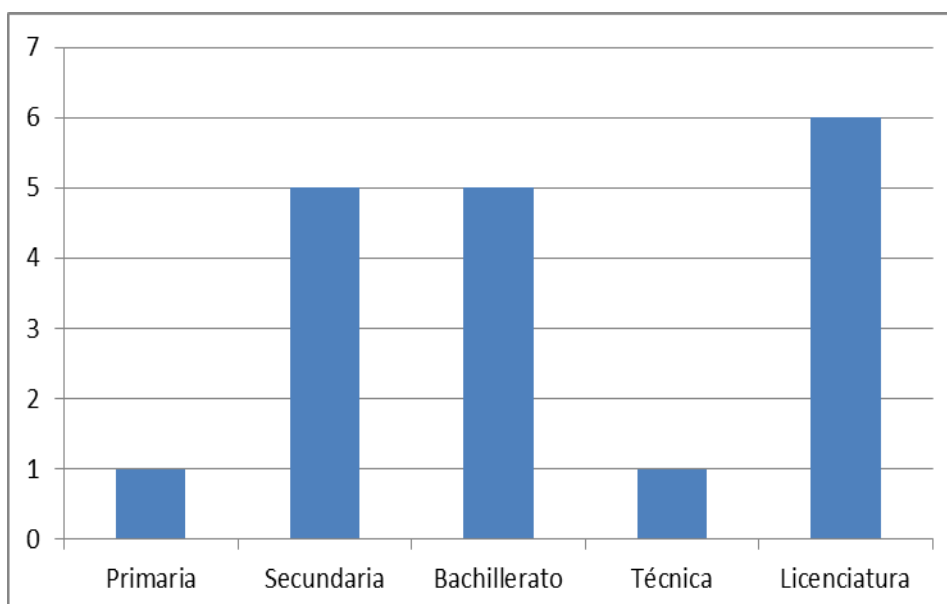
Gráfica No. 1 Bachillerato de procedencia. Fuente: trabajo de campo, 2013.

Es importante mencionar que el nivel de estudios de los papás de los jóvenes va desde la primaria hasta la licenciatura. La gráfica No. 2 representa la escolaridad del padre, la mayoría de ellos tienen estudios profesionales.



**Gráfica No. 2 Nivel de estudios del padre. Fuente: trabajo de campo, 2013.**

En la gráfica No. 3 se muestra el nivel de estudios de la madre, 6 de ellas tienen estudios de licenciatura, 1 estudio carrera técnica y el resto se encuentran en los niveles menores de escolaridad.



**Gráfica No. 3 Nivel de estudios de la madre Fuente: trabajo de campo, 2013.**

Otro punto que vale la pena rescatar es que a pesar de que algunos son originarios de zonas rurales, todos conocen y manejan la red social *Facebook*, así como otras. También poseen conocimientos básicos en computación, es decir, manejan *Word*, *PowerPoint*, etc. y doce de ellos manejan nivel medio del idioma inglés.

Tabla 2.

*Red social usada por los estudiantes*

Red social	Frecuencia
Facebook	8
Facebook y otras	10
Total	18

Fuente: trabajo de campo, 2013.

Como se puede observar es un grupo heterogéneo, incluye alumnos que cursaron por algunos años otras carreras y otros que dejaron el estudio por un tiempo. Muchos de ellos no consideraban la Optometría como su primera opción para estudiar, más de alguno intentó ingresar a la facultad de Medicina y fue rechazado. Toda la información descrita fue obtenida por medio de un cuestionario etnográfico (anexo 1) aplicado al inicio del curso.

La muestra real con la que se trabajó el proyecto fueron 14 estudiantes, ya que 4 desertaron. Para proteger la identidad de los participantes se utilizaron nombres ficticios.

b) Instrumentos/materiales:

Para esta investigación se utilizó una combinación muy variada de herramientas con el fin de conocer la relación de las variables dependiente e independiente. Estos se clasificaron:

1) Para conocer y describir el objeto de estudio:

Observación cualitativa.- Para la observación cualitativa no se utilizan formatos o formularios de observación estandarizados. Se observa todo lo que se considere pertinente. Se utilizó una bitácora en la cual se describió todo lo considerado relevante durante las sesiones, tanto presenciales como no presenciales.

Cuestionario etnográfico.- Esta herramienta fue aplicada al inicio del curso lo que permitió al docente comprender que el grupo de individuos participantes en el proyecto eran muy diferentes unos de otros. Además permitió hacer evidentes ciertos aspectos que podrían influir en el rendimiento del estudiante. El cuestionario se tomó del manual La tutoría académica en la UAS, guía práctica del profesor-tutor, escrito por Vargas Cuevas y Nava Gómez en el 2005.

2) Como herramientas de enseñanza-aprendizaje:

Ensayo.- El ensayo fue utilizado como un producto de trabajo final para abordar los últimos temas del programa, algunos estudiantes presentaron dificultades

pues en cierta forma, están acostumbrados a realizar resúmenes mas no ensayos (que requieren la expresión o visión personal del tema).

Lluvia de ideas.- La lluvia de ideas fue una técnica a la cual se recurrió de manera constante, pues permite saber en poco tiempo el conocimiento previo del alumno sobre cierta temática.

Preguntas guía.- La técnica sirve para activar el conocimiento previo del estudiante, también para visualizar de manera general el tema a abordar. Las preguntas guía al igual que la lluvia de ideas fueron muy utilizadas al inicio de las sesiones.

Cuadro comparativo.- El cuadro comparativo como producto de trabajo fue muy útil para tratar ciertos temas, puesto que al realizar comparaciones el estudiante pudo comprender de mejor manera el contenido temático.

Resumen.- El resumen se empleó como producto de trabajo cuando se trataron contenidos muy extensos, la finalidad era que el estudiante llevara a cabo una lectura completa de los temas y desarrollara su capacidad de sintetizar información.

Cuadro SQA.- Para el proyecto el cuadro SQA se utilizó como producto de trabajo en temas complejos, por ejemplo "pH, ácidos y bases" la finalidad más que nada fue revisar si el alumno había comprendido los puntos básicos de la temática.

Mapa conceptual.- Los mapas conceptuales fueron un recurso muy utilizado durante el proyecto de intervención, pues permiten ordenar una gran cantidad de información en espacio reducido, lo que facilita el estudio y comprensión de los temas.

Mapa mental.- El mapa mental fue otra opción de organizador gráfico utilizado como producto de trabajo, llamó mucho la atención de los alumnos pues su naturaleza se presta para ser vistoso e imaginativo.

Debate.- Durante las sesiones presenciales se utilizó una variante de debate, el salón de clases se dividió en pequeños grupos responsables de defender cierta postura sobre los temas, por ejemplo destacar la parte positiva de estudiar Bioquímica (mientras que otros tenían como misión destacar los contras de la asignatura), fueron ejercicios muy divertidos y dinámicos.

Técnica Jigsaw.- Esta técnica fue de las más utilizadas a lo largo de todo el proyecto, pues la división en pequeñas partes de los contenidos temáticos facilita su abordaje y comprensión, además permite abarcar grandes contenidos en corto tiempo.

### 3) Para fines evaluativos:

Rúbrica.- Las rúbricas fueron el instrumento más empleado para la valoración de productos de trabajo en esta investigación, puesto que permiten una evaluación más justa, en la cual el estudiante es consciente del qué y cómo será calificado.

Lista de cotejo.- En la investigación se utilizó una lista de cotejo para la valoración de la participación de los estudiantes en las sesiones no presenciales.

Examen.- Se aplicó un examen escrito durante 3 de los 4 parciales en los que se dividió el contenido temático de la asignatura Bioquímica General; el



tipo de examen empleado consistió en una combinación de preguntas de opción múltiple, verdadero/falso y preguntas abiertas. Lo más importante fue la revisión y discusión de los resultados arrojados por los exámenes, este fue el espacio para la realimentación de los temas.

c) Procedimiento:

Básicamente consistió en aplicar al grupo, una nueva metodología para la impartición de clases que se centró en el AC en combinación con la plataforma Facebook y otras herramientas Web. Para la obtención del rendimiento académico se consideraron los parámetros de participación, asistencia, productos de trabajo y examen escrito, los porcentajes fueron establecidos en conjunto con los estudiantes y quedaron de la siguiente manera:

1. Participación 30%, ya que el AC es una estrategia dinámica, interactiva en la cual la participación y protagonismo del alumnado es fundamental.
2. Productos de trabajo 30%, el punto fuerte del AC es el trabajo en conjunto para cumplir un objetivo común y, para obtener evidencias del cumplimiento de tal objetivo se decidió que los estudiantes generen productos de trabajo de calidad.
3. Examen escrito 30%, su función es demostrar conocimientos conceptuales, también sirve para detectar fallas y revisar progreso. El examen motiva a estudiar y mediante una buena realimentación se puede aprender más.
4. Asistencia 10%, pues demuestra interés, responsabilidad, regularidad, es un hábito de vida importante que influirá en la vida profesional del estudiante.

Se realizaron tres cortes (parciales) a lo largo del semestre, cada uno con su respectivo examen parcial escrito, un conjunto de productos de trabajo, un número de participaciones y asistencia. El promedio de los tres parciales es equivalente al 80% de su calificación final en la asignatura, el 20% restante se obtuvo por medio de la elaboración de un trabajo final que consistió en un ensayo individual, cuyos criterios fueron descritos en una rúbrica.

El proyecto tuvo lugar en el semestre de agosto a diciembre de 2013, al inicio del curso se les indicó a los alumnos que los productos de trabajo electrónicos fueran enviados al correo creado especialmente, también fueron invitados a formar parte del grupo de Facebook de Bioquímica y fueron notificadas las siguientes reglas: el grupo es exclusivo para estudiantes del grupo I-I de Optometría, de preferencia sólo se comentarán temas relacionados con el programa de estudios, se pueden publicar notificaciones siempre y cuando sean relevantes con respecto a la escuela (por ejemplo si hubiera alguna suspensión de labores, cambio de horario, etc.), las publicaciones se deberán hacer guardando respeto a su profesor y a sus compañeros.

Posteriormente se explicó a los alumnos que para muchas de las sesiones presenciales iba a ser necesario que realizaran una lectura previa sobre el tema en cuestión, este punto es sumamente importante, la idea no era que el alumno estudiara en su casa sólo y aprendiera fácilmente, esto es prácticamente imposible, el objetivo era que el muchacho llegara a la clase con un conocimiento previo del tema.

Las sesiones presenciales se desarrollaron de la siguiente manera:

- Se indicó el tema a tratar, se pidió lectura previa y/o traer información a clase, la cual en varias ocasiones se les facilitó por medio del grupo de Facebook.
- Se realizó una actividad para activación del conocimiento previo.
- Se organizó el grupo en pequeños equipos de entre 3 y 5 integrantes.
- Se asignó un tiempo para que cada equipo interaccionara y discutiera el tema, en este momento era válido pedir asesoría al facilitador para resolver dudas.
- Se pidió cumplir con un objetivo común: elaborar producto de trabajo y socializarlo con el resto del grupo.
- Se dio el cierre de la clase por parte del facilitador.

Para las sesiones no presenciales se trabajó de la siguiente manera:

- Como el objetivo de estas sesiones era reforzar el conocimiento se realizaron al finalizar cada unidad temática. Las indicaciones se dieron vía Facebook.
- Algunas de las actividades efectuadas fueron realizar aportaciones en foros (creados en el grupo de Facebook), realizar productos de trabajo electrónicos, resolver Webquest, subir fotos de evidencias de trabajo, resolver cuestionarios, etc.
- La plataforma Facebook fue la parte central de estas sesiones, la asesoría del facilitador también se brindó en línea por medio del chat.

Cada una de las sesiones, tanto presenciales como no presenciales fue registrada utilizando una bitácora. Además se pidió la opinión de los estudiantes en el mes de octubre, es decir a la mitad del proyecto y también al final, la cual quedó registrada en forma física y electrónica, esto con el propósito de conocer si la estrategia fue del agrado de los estudiantes.

## **Resultados**

Se exponen los promedios del grupo en cada uno de los criterios evaluativos:

### **Primer parcial**

- Asistencia 9.78% (de un total de 10%).
- Productos de trabajo 28.28% (de un total de 30%)
- Examen escrito 7.15 (4 alumnos con calificación menor de 6.0)
- Participación 26.07% (de un total de 30%)
- Calificación promediada 85.59% (1 alumno reprobado).

Durante este período fue lógico considerar que los estudiantes iban a experimentar un proceso de ajuste, es decir, un determinado tiempo para acoplarse a la forma de trabajar en clase, puesto que el AC es una estrategia que muchos no conocen. En efecto, durante la aplicación del proyecto se presentó algo de resistencia por parte de los estudiantes para esta metodología, como lo menciona Osuna (2008) en su estudio, afortunadamente la mayor parte del grupo eran jóvenes extrovertidos que permitieron que las

sesiones transcurrieran cada vez con mayor facilidad. La alumna Gabriela obtuvo una calificación reprobatoria en este periodo, cabe aclarar que la estudiante ingresó algo tarde al curso y esto definitivamente repercutió en su rendimiento.

### **Segundo parcial**

- Asistencia 9.71% (de un total de 10%)
- Productos de trabajo 27.86% (de un total de 30%)
- Examen escrito 6.40 (5 alumnos con calificación menor de 6.0)
- Participación 26.42% (de un total de 30%)
- Calificación promediada 83.22% (0 alumnos reprobados)

Durante el segundo parcial los estudiantes se mostraron más cómodos con la metodología de enseñanza, sus participaciones fueron más fluidas y los productos de trabajo de mayor calidad, esto en concordancia con el trabajo de Noyola (2009), quien menciona que a medida que pasa el tiempo los estudiantes se acoplan a la estrategia AC y mejoran su accionar; sin embargo 5 alumnos obtuvieron una calificación reprobatoria en el examen escrito (uno más con respecto al parcial anterior), es importante señalar que los contenidos temáticos van aumentando significativamente de dificultad a medida que se avanza en el semestre y esto probablemente fue lo que ocasionó este fenómeno; a pesar de lo anterior, ningún estudiante obtuvo una calificación promediada reprobatoria.

### **Tercer parcial**

- Asistencia 9.85% (de un total de 10%)
- Productos de trabajo 22.85% (de un total de 30%)
- Examen escrito 6.94 (4 alumnos con calificación menor de 6.0)
- Participación 25.71% (de un total de 30%)
- Calificación promediada 79.44% (1 alumno reprobado)

El tercer periodo parcial fue el más difícil en todos los sentidos, los temas más complejos fueron abordados, el tiempo se agotaba puesto que por problemas administrativos las clases se iniciaron tarde en la Licenciatura y los estudiantes estaban muy presionados por trabajos finales, exámenes y proyectos de todas las asignaturas.

El resultado fue una disminución con respecto a los parciales anteriores en los criterios de participación y productos de trabajo. El caso del alumno Miguel, quien tuvo el rendimiento más bajo repercutió en el promedio grupal, el estudiante no cumplió con ninguno de los criterios evaluativos y desafortunadamente reprobó en este periodo parcial, el joven estaba pasando por una serie de problemas familiares fuertes que le ocasionaron un desajuste en su desempeño.

Tabla 3.  
Promedios del grupo en los 3 parciales

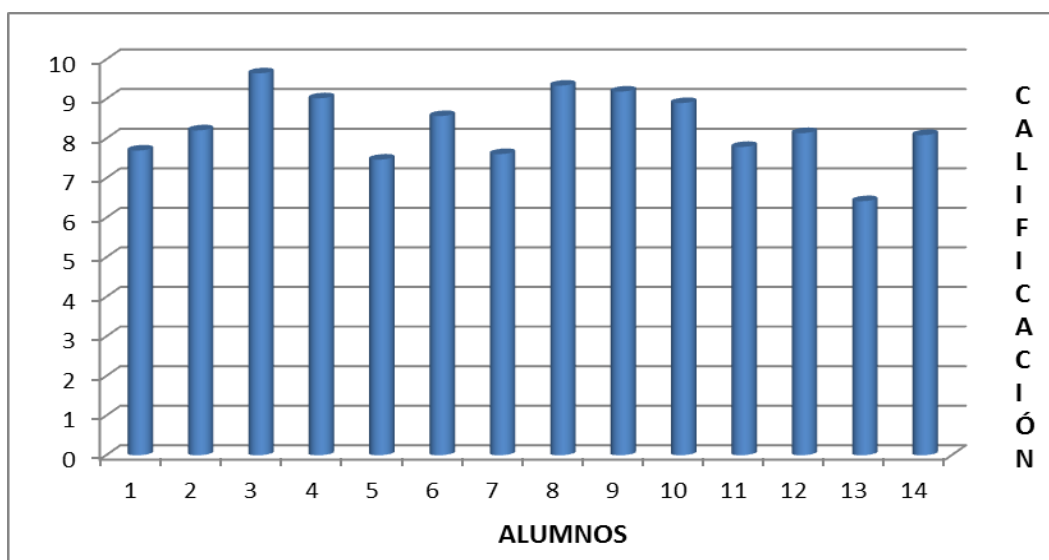
CRITERIO	PARCIAL 1	PARCIAL 2	PARCIAL 3
Asistencia (10%)	9.78	9.71	9.85
Productos (30%)	28.28	27.86	22.85
Examen (30%)	21.45	19.20	20.82
Participación (30%)	26.07	26.42	25.71
PROMEDIO	85.59	83.22	79.44

Fuente: trabajo de campo, 2013.

A pesar de los inconvenientes anteriores el grupo pudo sobreponerse y se obtuvieron resultados positivos. Con todos los criterios evaluativos cubiertos, revisados y promediados se obtuvo la calificación semestral de la asignatura Bioquímica general, incluyendo la calificación del trabajo escrito final (ensayo).

Es importante destacar que ningún estudiante obtuvo una calificación reprobatoria, lo cual resulta notable al tratar de asignaturas de gran complejidad a nivel universitario como lo es la Bioquímica, esto se logró en gran medida por la utilización de estrategias colaborativas que, como lo menciona Maldonado (2008), aumentan la motivación hacia la búsqueda del conocimiento lo que repercute directamente en el rendimiento académico del estudiante.

Para la calificación semestral se utilizó la escala del 1 al 10 pues es como se solicita en la Universidad Autónoma de Sinaloa, el resultado más bajo corresponde al estudiante Miguel con 6.42 (alumno representado con el número 13 en la gráfica 23) y el más alto corresponde al joven Arturo con 9.65, el promedio grupal fue de 8.29, un número muy bueno y que contrastado con experiencias anteriores es alentador. A continuación se presenta el conjunto de las calificaciones semestrales:



Gráfica No.4 Calificación semestral Fuente: trabajo de campo, 2013.

Los resultados finales considerando a la variable rendimiento académico fueron muy buenos, no fue posible obtener un promedio grupal arriba de 8.0 en ninguno de los cursos anteriores de Bioquímica general en la Licenciatura en Optometría (cuando se utilizaron estrategias de tipo tradicionalistas). Esto se debe en gran parte a la buena elaboración de productos de trabajo por parte de los alumnos a lo largo del semestre, punto que destaca Bonals (2002) quien menciona que el AC aumenta la productividad.

Se consideran de especial importancia los trabajos de Osuna (2008) y Montes de Oca y otros (2012), ya que en ellos se afirma que al utilizar estrategias grupales se favorece el accionar de los estudiantes, disminuye la dependencia con respecto al maestro y finalmente aumentan su rendimiento académico. Es preciso mencionar en este apartado el trabajo de Eggen y Donald (2000) quienes aseguran que el trabajo en equipo colaborativo es una garantía de éxito académico y no solo se limitan a las calificaciones sino a aspectos motivacionales, afectivos-relacionales y otras variables que a pesar de no haber sido consideradas saltan a la vista.

Con respecto a la utilización de herramientas tecnológicas para fines educativos, la experiencia vivida durante este proyecto de intervención fue muy similar a trabajos anteriores, como lo mencionan Ramírez (2013) y Sandoval, Romero y Heredia (2013), las tics y en específico las redes sociales favorecen las actividades escolares ya que los estudiantes las conocen muy bien y es importante que los maestros las integren en su práctica.

La plataforma *Facebook*, la red social más popular en América Latina, fue la herramienta *Web 2.0* perfecta para compartir información con los alumnos, crear foros de discusión y subir evidencias de aprendizaje, los jóvenes conocían perfectamente la plataforma y no tuvieron ningún problema para utilizarla, sin embargo se considera que las herramientas tecnológicas deben ser usadas como un apoyo y no como un sustituto al docente.

Ahora bien, considerando a la segunda variable de interés en la investigación, la cual fue determinada a través del análisis de los comentarios de los estudiantes en dos cortes, a mitad del semestre y al final, se rescatan los siguientes puntos:

#### **Mitad de semestre**

1. 9 de los 14 estudiantes consideraron que las clases fueron muy dinámicas.
2. A 13 les gustó la idea de trabajar colaborativamente.
3. 4 manifestaron que les gustaría una mayor participación del docente.
4. 3 estudiantes manifestaron que la información de los temas proporcionada por el docente y compartida vía Facebook, se sube muy tarde y esto les ocasiona problemas.
5. 4 alumnos resaltaron la complejidad de la asignatura.
6. 4 alumnos consideran que el facilitador es paciente y buena onda.

Como se aclaró en el apartado anterior, después de la revisión de los comentarios de mitad de semestre, se realizaron los ajustes pertinentes y posteriormente se continuó con el proyecto de investigación hasta terminar las

sesiones. Se pidió nuevamente la opinión de los estudiantes con respecto al curso, esto con el objetivo de conocer si las expectativas fueron cumplidas, si hubo mejoras o si la forma de trabajar en clase simple y sencillamente no les funcionó. Se rescatan los siguientes puntos:

### **Final de semestre**

1. 9 de 14 estudiantes consideraron los temas más digeribles (es decir, menor complejidad)
2. 9 de 14 estudiantes consideraron que el facilitador les ayudó a resolver dudas (asesoría)
3. 8 de 14 resaltaron el dinamismo en clase.
4. 2 alumnos comentaron que se realizó un buen trabajo a pesar de que no se contaba con mucho tiempo (las clases iniciaron tarde).
5. 14 de 14, es decir todos, expresaron agrado por la forma en que se trabajó durante el semestre (AC y *Web 2.0*)

Es evidente que los alumnos mostraron un agrado por la nueva metodología de impartición de clases, puesto que de acuerdo a Torres (2014) y Prada (2013) el incluir herramientas *Web 2.0* constituye una garantía de que los cursos serán atractivos para los jóvenes estudiantes.

Además el hecho de que durante todo el semestre su asistencia fuera excelente demuestra que les importaba la clase y que por lo tanto estaban interesados en ella (interés proviene del latín *interesse* que significa importar), sus porcentajes en participación y la elaboración de productos también fueron buenos y el hecho de que los signos del aburrimiento en clase fueron mínimos (solo al final del semestre se observaron alumnos muy pasivos, y se atribuye al agotamiento por la demanda de trabajos y exámenes) demuestran que el AC y las herramientas *Web 2.0* constituyen una estrategia híbrida que permite rediseñar completamente la forma de impartir clases y que la respuesta de los estudiantes es favorable.

El aburrimiento en clase era una de los problemas más grandes en los cursos anteriores de Bioquímica general, por lo tanto se considera que el interés por la materia aumentó considerablemente en concordancia con el trabajo de Salazar (2011) y en contraste con el trabajo de Rubio (2009) quien afirma que el hecho de utilizar estrategias cooperativistas no tiene un impacto en el interés del estudiante por la materia.

### **Conclusiones**

En primer instancia se considera que el punto central de la investigación (mejorar el rendimiento académico y el interés por la asignatura) se cumple, puesto que el promedio grupal fue de 8.29, lo cual jamás se había logrado, además el hecho de que ningún alumno obtuvo una calificación reprobatoria es alentador y tampoco se había conseguido con las estrategias de cursos anteriores, las cuales como se explicó en secciones pasadas, estaban centradas en el tradicionalismo. El aumento del interés por la asignatura se vio reflejado en los comentarios positivos por parte de los estudiantes así como en

sus altos porcentajes de asistencia, participación y la elaboración de productos de trabajo durante el curso.

Es sustancial señalar que el punto fuerte de esta investigación radicó en las experiencias vividas y descritas día a día con los estudiantes del grupo I-I de la Licenciatura en Optometría del Centro de Investigación y Docencia en Ciencias de la Salud. La parte estadística pasó a segundo término a pesar de haber medido el rendimiento académico. Fue una experiencia muy diferente, muy bonita, tal vez las calificaciones de los estudiantes no fueron excelentes, pero resultaron bastante aceptables.

Se llegó a conocer muy a bien a los jóvenes y se logró establecer una relación de confianza, de apoyo entre todos, probablemente el hecho de solamente medir el rendimiento académico y el interés por la asignatura no refleje todas las ventajas que permite el desarrollar sesiones centradas en grupos de aprendizaje con apoyo en las herramientas tecnológicas, pero como un primer acercamiento fue perfecto. Definitivamente se recomienda este tipo de estrategia a los compañeros docentes.

## Referencias

- Bonals, J. (2002). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. España: Grao.
- Cobo, C. y Pardo, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fastfood*. México: Flacso. Recuperado de <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ptMCLfJTSxEC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Web+2.0&ots=sSD44x9NnA&sig=Kddv1sz4cmipXW78WhqCqElbDDo#v=onepage&q=Web%202.0&f=false>
- Eggen, P. y Donald, P. (2000). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades del pensamiento*. México: FCE.
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Revista de Educación Laurus*, 14 (28), 158-180. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111716009>
- Montes de Oca, M., Alape, A., Artolozaga, M., Calvo, L., Centeno, C., Gómez, G. y Granados, K. (2012). Aprendizaje Cooperativo en un curso de Bioquímica: opinión de estudiantes y efecto en su rendimiento académico. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 12 (1), 1-26. Recuperado de [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/aprendizaje-cooperativo-curso-bioquimica-fernandez-alape.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/aprendizaje-cooperativo-curso-bioquimica-fernandez-alape.pdf)
- Muñoz, J. (2009). La importancia de la socialización en la educación actual. *Revista Innovación y experiencias educativas*, núm. 14. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_14/JOSE%20MARIA\\_MUNOZ\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/JOSE%20MARIA_MUNOZ_1.pdf)
- Noyola, C. (2009). Propuesta didáctica basada en la metodología para el Aprendizaje Colaborativo, para alumnos del cuarto semestre del CCH que cursan la materia Historia de México II. (Tesis de Maestría no publicada). Universidad Autónoma de México, México.

- Osuna, I. (2008). Manejo de estrategias didácticas, una experiencia con: "Grupos de aprendizaje".(Tesis de Maestría no publicada). Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- Prada, J. (2013). Implementación de un sitio *Web* para la enseñanza-aprendizaje de tabla periódica. (Tesis de Maestría, no publicada). Universidad Nacional Sede Manizales, Colombia.
- Ramírez, M. (2013). Redes sociales y *Web 2.0*: usos didácticos. (Tesis de Maestría, no publicada). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa* (2da edición). España: Ediciones ALJIBE.
- Rubio, A. (2009). Implementación del Aprendizaje Cooperativo en Anatomía Humana de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Sinaloa. (Tesis de Maestría, no publicada). Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- Rubio, A. (2009). Implementación del Aprendizaje Cooperativo en Anatomía Humana de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Sinaloa. (Tesis de Maestría, no publicada). Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- Salazar, D. (2011). El Aprendizaje Cooperativo en la Enseñanza de la Materia de Nutrición en la Facultad de Medicina. (Tesis de Maestría publicada). Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- Salazar, D. (2011). El Aprendizaje Cooperativo en la Enseñanza de la Materia de Nutrición en la Facultad de Medicina. (Tesis de Maestría publicada). Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- Sandoval, R., Romero, A. y Heredia, E. (2013). Comunicación e intercambio con redes sociales en la educación universitaria: caso estudiantes de Administración e Informática. *Revista Apertura*, 5 (2). Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/455/338ChromeHTML/Shell/Open/Command>
- Torres, A. (2014). Uso de TICS en la materia de Clínica de Oftalmología de la Facultad de Medicina de la UAS. (Tesis de Maestría, no publicada). Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- Trechera, J. (2003). *Trabajar en equipo: talento y talante*. España: Desclee de Broker.
- Vargas, G. y Nava, R. (2005). *La tutoría académica en la UAS Guía práctica del profesor-tutor*. México: PIRDOE.



# EFFECTO DEL CURSO DE INDUCCIÓN EN LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DEL INGRESO AL BACHILLERATO.

INDUCTION EFFECT OF COURSE IN THE IMPLEMENTATION OF THE INSTRUMENT FOR DIAGNOSTIC EVALUATION OF ENTERING THE BACHELOR.

Oscar Luis Ochoa Martínez (1) y Arturo Barraza Macías (2)

---

Candidato a Doctor en Gestión Educativa. Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Durango (CECyTED). [chokar128@hotmail.com](mailto:chokar128@hotmail.com)  
Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica de Durango. [tbarraza@terra.com.mx](mailto:tbarraza@terra.com.mx)

---

## Resumen

Antes de que el estudiante emprenda un curso o plan de estudios es importante para el docente conocer y homologar el nivel de sus conocimientos con el propósito de obtener los mejores resultados, generalmente el proceso educativo inicia con una evaluación previa y viene acompañado de un tratamiento que, en éste caso, consiste en un "curso de inducción" que se incluye en la etapa de la prueba *test retest* de formas equivalentes del Instrumento de Evaluación diagnóstica del ingreso al bachillerato que se aplica a nivel nacional en los Colegios de Estudios científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTEs); el caso de estudio en particular se realizó en el CECyTE de Durango. El objetivo del trabajo fue determinar el efecto del curso de inducción en la aplicación test-retest del Instrumento de evaluación diagnóstica del ingreso al bachillerato. El método que se utilizó sienta sus bases en el enfoque metodológico de corte cuantitativo, mediante el uso del método cuasiexperimental, con un alcance correlacional mediante un diseño panel; la información se obtuvo de 33 estudiantes que fueron seleccionados por haber cumplido con la aplicación del test-retest del Instrumento en sus áreas de conocimiento de HM (habilidad matemática) y Habilidad Lectora (HL), datos que fueron analizados a través de la prueba "t" de muestras relacionadas. Los resultados indicaron que en el área de HM el curso de inducción tiene un efecto positivo pero sin ser significativo; en el área de HL, el resultado del curso de inducción tuvo un efecto negativo y de manera significativa.

**Palabras claves:** Efecto, tratamiento, instrumento y evaluación

## Abstract

Before students undertake a course or curriculum is important for teachers to know and standardize the level of knowledge in order to get the best results, the educational process usually starts with an appraisal and is accompanied by a treatment in this case, is a "introductory course" that is included in the test stage test retest of equivalent forms of diagnostic Assessment Instrument entrance to high school applied nationally in the College of science and Technology Studies United (CECYTES); For particular study was conducted at the CECyTE of Durango. The objective was to determine the effect of induction course on the test-retest application of diagnostic assessment instrument for entry into school. The method used, are built upon the methodological approach of quantitative nature, using the quasi-experimental method with a correlation range by a panel design; Information was obtained from

33 students who were selected for having completed the implementation of test-retest Instrument in their areas of expertise of HM (math skills) and Skill Reader (HL), data were analyzed by the test "t" related samples. The results indicated that in the area of HM the induction course has a positive but without significant effect; HL in the area, the result of induction course had a negative effect and significantly.

**Keywords:** Effect, treatment, and evaluation tool

## Sustento teórico

A partir de 1930, con las valiosas aportaciones de Ralph Tyler (Skinner 1973) a quien se le considera el padre de la evaluación educativa y a la que conceptualizó como un proceso, sistemático, gradual y continuo que valora los cambios producidos en la conducta del educando, la eficacia de las técnicas empleadas, la capacidad del educador, la calidad del currículo y todo cuanto converge en la realización del hecho educativo.

(...) sólo en el siglo XX comenzó la tarea de medir y evaluar el aprendizaje de acuerdo con pautas sistemáticas, con un sólido respaldo científico y el empleo de una gran variedad de técnicas. A las primeras pruebas normalizadas de inteligencia y rendimiento aplicadas durante el primer cuarto de siglo siguió una verdadera avalancha de "tests" de diferentes tipos, niveles y propósitos. Dentro de esta tónica, en la mayoría de los países latinoamericanos se adoptó el sistema de las "pruebas objetivas". Sin embargo ante las dificultades de diverso orden- geográfico, político, económico, etc.- para estandarizar racionalmente el sistema, los maestros y profesores se vieron obligados a seguir utilizando pruebas elaboradas por ellos mismos. (Bloom, Hastings & Madaus, 1975, p. 10)

La evaluación en este sentido es entendida como un proceso sistemático y continuo, el cual descarta las improvisaciones y las observaciones no controladas, debe partir del principio de que los objetivos educativos han sido previamente establecidos e identificados en atención a todas las manifestaciones de la conducta escolar, a los rasgos de su personalidad y a los factores que condicionan unos y otros y, es un proceso continuo porque su acción no se detiene, ni sus resultados se logran aisladamente, su acción se integra permanentemente en el quehacer educativo y forma parte intrínseca de él.

La evaluación adecuada al modelo de aprendizaje conductual que se desarrolló en este periodo de tiempo, es apoyada por la investigación experimental y de otros métodos de investigación que se basan en principios psicométricos y se asocian a menudo a términos como el análisis cuantitativo, la investigación científica, los datos duros, las variables, las pruebas de hipótesis y la estadística.

Casacuberta (2001) caracteriza la esencia del conductismo de la siguiente manera:

(...) el conductismo partía de la premisa de que lo único que podía estudiar la psicología –si quería ser cierta- era el comportamiento observable. La mente – si existía- sería una caja negra sobre la que no se podía hacer ninguna

hipótesis. La función del psicólogo sería simplemente asignar determinadas respuestas a determinados estímulos. (p. 93)

En el campo educativo la evaluación puede tener diferentes objetivos de análisis, entre ellos se puede encontrar: la administración escolar, el personal docente, los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, y las instalaciones entre otros; las funciones de la evaluación puede tener un carácter de diagnóstico, de pronóstico, de orientación, de clasificación y de calificación.

Con la expansión educativa en las décadas de los cincuenta y sesenta surgieron las preocupaciones por la rendición de cuentas, lo que condujo al empleo de sistemas de información y de procedimientos para monitorear los programas como parte de la administración social; a finales de los sesenta, se hace la crítica del modelo tradicional de evaluación y, en la siguiente década, surgen nuevas formas para evaluar las innovaciones educativas.

Una nueva concepción evaluativa fue la *naturalista*, que básicamente consiste en reunir información y a una serie de criterios para elaborar juicios en relación a una innovación, programa o producto educativo, considerando su fortaleza y debilidad, su aptitud o validez, en la que la información se recoge de forma sistemática a través de un método natural de investigación.

La evaluación naturalista tiene sustento en el trabajo antropológico o sociológico realizado sobre el terreno y se caracteriza porque el investigador pasa un tiempo relativamente prolongado en el lugar de los hechos, estudiando la cultura o la vida social de un grupo, en circunstancias que se producen de forma natural, marcando su diferencia con la investigación experimental y adoptando términos como el análisis cualitativo, los estudios etnográficos, el estudio sobre el terreno, el método de estudio de casos, los datos blandos, la descripción y la interpretación.

Comparados con los métodos clásicos, tienden a ser más extensivos (no necesariamente centrados en datos numéricos), más naturalistas (basados en la actividad del programa o proceso, más que en su intento o logro), y más adaptables (no constreñidos por diseños experimentales o preordenados). Asimismo, muy probablemente son sensibles a los diferentes valores de los participantes en el programa, suscriben métodos empíricos que incorporan trabajo de campo etnográfico, desarrollan materiales de retroalimentación formulados en el lenguaje natural de los destinatarios, y desplazan el lugar de los juicios formales, del evaluador a los participantes. (Hamilton, p. 812 1977, citado por De la Garza, 2004)

En la actualidad los dos enfoques metodológicos que sustentan estas formas de evaluación del aprendizaje se encuentran vigentes, las debilidades y fortalezas que ha observado cada una de ellas han servido de estímulo para evolucionar y tratar de aportar resultados más confiables y mayor validez en sus procesos evaluativos y, no es rara la expresión de expertos en el tema sobre la benevolencia de su posible complementación e integración, siempre en el marco de respeto hacia sus postulados que a lo largo de la historia los ha identificado.

La evaluación en los centros educativos representa un medio para lograr una educación de calidad a través de un sistema que permita controlar, valorar y tomar decisiones en un proceso continuo y sistemático que facilite un

desarrollo en el logro de los objetivos y de este modo, avanzar y construir una educación con calidad.

La evaluación de la Calidad concebida como mejora de la educación y como respuesta a una nueva época social..., está demandando un nuevo sistema de medida basado en la respuesta de las instituciones a la sociedad. Las medidas de los sistemas anteriores carecen de sentido si la organización educativa no responde a su verdadera razón de ser. Si la Calidad de un centro se mide por el grado en que la educación/formación que ofrece responde a las demandas de los que la reciben, es evidente que las medidas tradicionales son inoperantes. (Municio, 2003, p. 37)

De acuerdo con Municio, entonces la evaluación tiene una ejecución vertical descendente donde la educación debe atender en un primer momento a las necesidades sociales y para lograrlo han de desarrollarse procesos de evaluación en el ámbito de los aprendizajes que produzcan un cambio positivo en las aportaciones metodológicas vinculadas a la medida, ampliando el campo de evaluación mediante la incorporación de sistemas, procesos, centros educativos y práctica docente, entre otros.

Una estrategia que se ha desarrollado a través del tiempo para lograr lo anterior, ha sido posible por la integración y aplicación de modelos centrados en el diagnóstico para la mejora de los estudiantes, "... si la finalidad de la escuela es ayudar a equilibrar la desigualdad, la evaluación será un medio para saber cómo ayudar a quienes más lo necesitan" (Santos, 1998, 7); estos modelos en buena medida se han apoyado en pruebas criteriales, con un carácter formativo y centrando su interés en la búsqueda de fórmulas que puedan cubrir las necesidades detectadas en los alumnos.

Se habla de una evaluación diagnóstica para designar aquel acto cuando se juzga de antemano lo que puede ocurrir durante el hecho educativo o después de él; su propósito es tomar las decisiones pertinentes para hacer al hecho educativo más eficaz; su función es identificar la realidad particular del alumno comparándola con la realidad pretendida en los objetivos de enseñanza-aprendizaje; Carreño (2003) afirma que:

Con las pruebas diagnósticas exploraremos aquellos aprendizajes que el alumno debiera poseer como antecedente para el curso o la porción que iniciaremos, así como una muestra relativamente pequeña de los propios objetivos del curso. Esto nos permitirá deslindar el punto lógico de partida de las experiencias educativas que emprendamos, según el alumno posea o no los requisitos y los aprendizajes del curso mismo. (p. 24)

Para éste tipo de evaluación es recomendable el uso de las pruebas objetivas estructuradas, instrumentos adecuados para la recogida de información de cuyo análisis es posible, explorar y/o reconocer la situación real de los estudiantes en relación con el hecho educativo.

## **Planteamiento del problema**

Un problema de importancia en los Sistemas y Subsistemas de Educación Media Superior (SEMS) de nuestro país, es el de establecer evaluaciones válidas y justas para acceder a este nivel educativo; se entiende por válidas aquellos resultados que identifican, en los aspirantes, las características

necesarias para desarrollarse de manera exitosa en el bachillerato, y justas cuando brinda la misma oportunidad a todo aquel que pretende continuar sus estudios; esta situación aunque parece sencilla presenta dificultades complicadas que van desde la identificación de los aspectos a evaluar, el tipo de evaluación y características psicosociales del ambiente institucional y del ambiente de la comunidad de la que proviene el aspirante.

El tema de la evaluación educativa ha sido y es un asunto complicado; por un lado, expertos en el tema manifiestan su percepción de que la objetividad de los instrumentos de medición ha sido ignorada en la medición de los procesos educativos que buscan la correspondencia entre lo enseñado y lo aprendido, obteniendo con ello una suplantación de la construcción teórica del concepto aprendizaje por procedimientos técnico-operativos, observando que la cuantificación ha estado por encima de una evaluación integral de un proceso educativo, observando que a pesar de que ese modelo cuantitativo no es consistente con el proceso, se sigue utilizando.

La evaluación de corte instrumentalista es ampliamente utilizada en el Sistema Educativo Nacional, y se ha constituido como un elemento inherente a todo proceso de medición, pero a decir de algunos estudiosos, no a un proceso educativo, argumentando que el examen oculta la realidad y que ha sido sobrevalorado por la sociedad en su conjunto y por los sujetos del proceso educativo.

Las escuelas de Educación Media Superior (EMS) y específicamente los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTEs), implementaron diversas estrategias con la finalidad de prestar un servicio educativo de calidad, intentando con ellas minimizar las dificultades académicas a sus alumnos de nuevo ingreso, una de ellas consistió en reconocer el nivel en que se encuentran tanto en habilidades lectoras como habilidades matemáticas, ya que éstas son básicas en la adquisición de otros saberes.

Para contribuir al logro de su propósito a nivel nacional, los Colegios llevan a cabo un proceso de evaluación diagnóstica del ingreso al bachillerato, bajo el supuesto de que a su final el estudiante podrá realizar un autodiagnóstico con ayuda del material que incluye actividades y ejercicios ubicados en un contexto específico; es decir, no son conocimientos aislados que pretendan la memorización, por el contrario, su propósito es proporcionarle herramientas en ambas habilidades para que de esta manera aproveche sus fortalezas y emprenda acciones para aminorar sus debilidades.

Tomando en cuenta las diversas opiniones acerca del complicado tema de la evaluación y sus diversas conceptualizaciones, éste trabajo adopta como objeto de estudio el “Instrumento de evaluación diagnóstica de ingreso al bachillerato”, con el objetivo general de medir el efecto del curso de inducción en la aplicación del retest de habilidad matemática y habilidad lectora.

### **Objetivo general**

Determinar el efecto del curso de inducción en la aplicación del Instrumento de evaluación diagnóstica del ingreso al bachillerato.

## Justificación

El trabajo de investigación se realizó para obtener información objetiva y confiable sobre el efecto que tiene el curso de inducción en el proceso de la aplicación del Instrumento de evaluación diagnóstica.

El estudio se considera importante porque los resultados obtenidos pueden ser un referente confiable para que docentes y autoridades educativas puedan perfeccionar y/o realizar cambios en la estructura y contenido del curso de inducción, como un medio para contribuir a la mejora de la calidad educativa de éste nivel educativo.

## Metodología

El desarrollo del método que se utilizó, sienta sus bases en el enfoque metodológico de corte cuantitativo, mediante el uso del método cuasiexperimental, con un alcance correlacional mediante un diseño panel; éste se apoya en la filosofía realista, defensora de que el mundo se puede captar tal como es; sostiene la idea de que el conocimiento de la realidad sólo es posible a través del método deductivo y las técnicas cuantitativas.

Los diseños cuasiexperimentales se diferencian de los experimentales verdaderos porque en aquellos el investigador ejerce poco o ningún control sobre las variables extrañas, los sujetos participantes de la investigación se pueden asignar aleatoriamente a los grupos y algunas veces se tiene grupo de control.

Estos diseños usualmente se utilizan para grupos ya constituidos.

Los siguientes son algunos diseños cuasiexperimentales:

- Diseños de un grupo con medición antes y después.
- Diseños con grupo de comparación equivalente.
- Diseños con series de tiempo interrumpidos. (Bernal, 2010. p. 146)

## Selección de la muestra

Los datos recolectados fueron las respuestas a las preguntas correspondientes al *test* de HM y HL que realizaron 34 estudiantes, la selección de los participantes fue de forma determinística observando que fue el máximo marco poblacional que cubrió con los requisitos adecuados para el objetivo de la investigación entre los que se consideró: su participación en la aplicación del *test*, en el curso de inducción, en la aplicación del *retest* y, su ingreso y permanencia en el plantel CECyTE 01.

En este sentido Babbie (2000) expresa que:

(...) en muchas situaciones de investigación el muestreo probabilístico es imposible o inadecuado, y son más convenientes las técnicas de muestreo no probabilístico. A veces es apropiado elegir una muestra sobre la base de nuestros conocimientos de la población, sus elementos y la naturaleza de los objetivos de nuestra investigación; en suma, basados en nuestro juicio y el propósito del estudio. (pp. 173, 174)

En su primera aplicación, el Instrumento de evaluación diagnóstica estuvo integrado por 37 reactivos en la disciplina de HM (se aclara que el ítem número 15 fue descartado porque entre sus opciones de respuesta no se encontraba la correcta), mientras que el de HL estuvo integrado por 39 reactivos; en la aplicación del *retest* se computaron 37 reactivos para la disciplina de HM y 39 reactivos para HL.

La preparación de datos y las pruebas correspondientes al estudio se realizaron con el uso del programa de cálculo Excel y el programa estadístico SPSS en su versión 22.

### **Obtención y concentrado de puntuaciones**

Se obtuvo la puntuación del *test* de habilidad matemática (PTHM), la puntuación del *test* de habilidad lectora (PHTL), la puntuación del *retest* de habilidad matemática (PPTHM) y la puntuación *retest* de habilidad lectora (PPTHL).

### **Prueba de normalidad de las puntuaciones**

La prueba de normalidad paramétrica requerida para las puntuaciones de carácter continuo que se trabajaron en el estudio, se realizó mediante el estadístico de Shapiro y Wilks, prueba que reúne los requisitos dado el número de participantes.

La afirmación anterior es avalada por Jiménez (2006) quien dice que “El test de Shapiro-Wilk es un contraste de ajuste que se utiliza para comprobar si unos datos determinados ( $X_1, X_2, \dots, X_n$ ) han sido extraídos de una población normal. Los parámetros de la distribución no tienen porque ser conocidos y está adecuado para muestras pequeñas ( $n < 50$ )”. Así, la hipótesis nula de normalidad se rechazará cuando el valor del estadístico “W” sea menor que el valor crítico proporcionado para un tamaño muestral y nivel de significancia dado.

Las pruebas de normalidad se realizaron de acuerdo a la siguiente hipótesis:

$H_0 =$  la variable puntuación tiene distribución normal

$H_1 =$  la variable puntuación no tiene distribución normal

La regla de decisión es:

si el valor  $p > \alpha$ , aceptar  $H_0$

## Prueba de confiabilidad de la HM y HL en *test y retest*

Si el resultado de una prueba no es reproducible, su valor y son pobres. Sobre éste concepto Dueñas, (1998) opina lo siguiente:

La fiabilidad indica la precisión (consistencia y estabilidad) de la medida de un test. Nos aporta la exactitud o la precisión con que la escala de un test nos da las puntuaciones verdaderas, y se ocupa de la obtención de los mismos resultados en distintas ocasiones, por parte de un mismo grupo de sujetos. Esta fiabilidad puede ser estimada en diferentes maneras:...La equivalencia es un procedimiento largo y costoso. Exige construir dos test “paralelos”, de naturaleza y dificultades análogas. Es necesario calcular la correlación existente entre las respuesta dadas por los mismos sujetos a ambas pruebas. (pp. 26, 27)

En este caso, se estimó la confiabilidad de consistencia interna de las pruebas de HM y HL en *test y retest*, utilizando para tal efecto el método de Kuder y Richardson (KR-20); Cohen y Swerdlink (2006) amplian la información al describir que:

Consistencia entre reactivos es un término que se refiere al grado de correlación entre todas las preguntas en una escala. Una medida de consistencia entre reactivos se calcula a partir de una sola aplicación de una forma única en una prueba. Un índice de consistencia entre reactivos es útil, a su vez, para evaluar la homogeneidad de la prueba. Se dice que las pruebas son homogéneas si contienen reactivos que midan un solo rasgo. (p.137)

En cuanto a la valoración del coeficiente de confiabilidad se tomó como base los rangos expuestos por Cohen y Swerdlink (2006), bajo la consideración de que puede haber flexibilidad de acuerdo a los propósitos que persiga la aplicación de un examen.

## Prueba de correlación de la HM y HL en *test y retest*

Para tener mayor fiabilidad en el resultado de la prueba relacionada con el curso de inducción, se midió la correlación con el coeficiente “r” de Pearson entre las puntuaciones PTHM, PTHL, PRTHM y PRTHL.

Respecto a la prueba, Anastasi (1978) afirma lo siguiente:

Los coeficientes de correlación pueden calcularse de varios modos, según la naturaleza de los datos. El más común es el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson. Este coeficiente no sólo toma en cuenta la posición del individuo en el grupo, sino también la magnitud de su desviación por encima o por debajo de la media del grupo. (p. 77)

La existencia o no existencia de correlación entre los pares de variables involucradas se probó con el siguiente contraste de hipótesis:

$H_0$  :no hay relación lineal entre el puntaje de la variable X y el puntaje de la variable Y

$H_1$  :si hay relación lineal entre el puntaje de la variable X y el puntaje de la variable Y

La regla de decisión es:

si el valor  $p \leq \alpha$ , se rechaza  $H_0$



## Efecto del curso de inducción en HM y HL.

Para determinar el efecto del curso de inducción en el proceso de *test-retest*, se realizó la prueba T de student de diferencia de medias para muestras relacionadas, tanto para la HM como para HL; Downie y Heath (1973) concuerdan con el caso al expresar que “Los datos están correlacionados, por ejemplo, cuando se trate de dos conjuntos de mediciones de las mismas personas, de mediciones repetidas de las mismas personas con la misma escala...”

La prueba T es ideal para comparar las diferencias entre dos variables numéricas antes y después de un tratamiento a un mismo grupo; el contraste de la prueba de la hipótesis se realizó de la siguiente manera:

$H_0$ : los cambios observados entre test y retest no son significativos y no se deben al curso de inducción

$$H_0: X_1 \geq X_2$$

$H_1$ : los cambios observados entre test y retest son significativos y se deben al curso de inducción

$$H_0: X_1 < X_2$$

La regla de decisión a un nivel  $\alpha=0.5$  es:

si el valor de " $t$ " calculado < " $t$ " crítico, se acepta  $H_0$

## Resultados de las pruebas

### Puntuaciones de test y retest de HM y HL.

Las puntuaciones de HM y HL de *test* y *retest*, se pueden ver en la tabla número 1 en la sección de Apéndices.

### Pruebas de normalidad.

En la tabla número 1 se encuentra el concentrado de las pruebas de normalidad de *test* y *retest* de HM y HL.

Tabla 1.

*Resultado de las pruebas de normalidad de las puntuaciones.*

Puntuación	Estadístico "W"	valor "p"	relación	Valor $\alpha$	Decisión	Distribución
PTHM	.987	.942	>	.05	aceptar $H_0$	normal
PTHL	.957	.197	>	.05	aceptar $H_0$	normal
PRTHM	.969	.447	>	.05	aceptar $H_0$	normal
PRTHL	.978	.710	>	.05	aceptar $H_0$	normal

## Pruebas de confiabilidad

En la tabla número 2 se encuentra el concentrado de las pruebas de confiabilidad de las respuestas en *test* y *retest* de HM y HL.

Tabla 2.

*Resultado de las pruebas de confiabilidad.*

Test	Estadístico KR-20	No. de elementos	Resultado
THM	.787	36	Bueno
THL	.562	39	Suficiente
RTHM	.810	37	muy bueno
RTHL	.787	39	Bueno

## Pruebas de correlación

En la tabla número 3 se encuentra el concentrado de las pruebas de correlación paramétricas entre puntuaciones de *test* y *retest* de HM y, entre puntuaciones de *test* y *retest* de HL.

Tabla 3.

*Resultado de las pruebas de correlación.*

Variables	Estadístico "r"	Valor "p"	relación	Valor $\alpha$	Decisión	Correlación
PTHM-PRTHM	.799	.000	<	.05	rechazar $H_0$	sí
PTHL-PRTHL	.416	.014	<	.05	rechazar $H_0$	sí

## Resultado de la prueba "t" entre test y retest de HM y, test y retest de HL.

En la tabla número 4 se encuentra el concentrado de resultados de las pruebas "t" correspondientes al *test* y *retest* de HM y *test* y *retest* de HL.

Tabla 4.

*Resultados de la prueba "t".*

Variables	Estadístico "t"	valor "p"	relación	Valor $\alpha$	Decisión	Resultado
PTHM-PRTHM	1.094	.282	>	.05	aceptar $H_0$	no hay diferencia significativa
PTHL-PRTHL	-2.461	.019	<	.05	rechazar $H_0$	hay diferencia significativa pero el efecto es negativo(-)

## Conclusiones

Se cumplió con los requisitos para la aplicación de la prueba “t” para muestras relacionadas, entre ellos se obtuvo:

- a) La continuidad de las variables puntuación de HM y HL.
- b) La distribución normal de las puntuaciones, donde todas obtuvieron un estadístico “W” con valor superior al 0.95, siendo la PTHL con la de menor valor “p” igual a 0.197.
- c) Los test y retest de HM y HL resultaron confiables, los valores del estadístico KR-20 oscilaron entre 0.562 y 0.810, siendo el menor para el THL.
- d) Se comprobó la existencia de correlación entre las puntuaciones de *test* y *retest* de HM y, *test* y *retest* de HL, teniendo éste último par el coeficiente de correlación “r” de Pearson con menor valor e igual a 0.416, mientras que el par PTHM-PRTHM obtuvo un “r” igual a 0.799.

Respecto al resultado de la prueba “t”, el valor del estadístico " $t_{calculado}$ " para el *test* y *retest* de HM, resultó menor al " $t_{crítico}$ " cuyo valor es de 2.0345; esto confirmó que si bien existe un efecto positivo del curso de inducción en la generación de conocimiento en el estudiante, este no es significativo; en cuanto al resultado de la prueba “t” para el *test* y *retest* de HL, el programa arrojó estadístico con valor negativo y además significativo, esto indica que el curso de inducción para este par tuvo un efecto negativo y que confundió al estudiante en su proceso de aprendizaje.

El Instrumento de evaluación tiene deficiencias en la HL, así lo demostró la consistencia de los resultados de las diversas pruebas desarrolladas durante el proceso de la investigación.

## Referencias

- Anastasi, A. (1978). *Tests psicologicos* (3a ed.). Madrid, España: Aguilar S. A. Ediciones.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Distrito Federal, México: Thompson Editores, S. A. de C. V. .
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3a ed.). Bogotá, Colombia: PEARSON EDUCACIÓN.
- Bloom, M., Hastings, J. & Madaus, G. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires., Argentina: Editorial Troquel S. A.
- Carreño, F. (2003). *Instrumentos de medición del rendimiento escolar* (2a. ed.). Distrito Federal, México: Trillas.
- Casacuberta, D. (2001). *La mente humana: cinco enigmas y cien preguntas*. Barcelona, España: Océano Grupo Editorial, S. A.
- Cohen, R. & Swerdlink, M. (2006). *Pruebas y evaluación psicologicas*. (6a ed.). Distrito Federal, México: McGraw Hill Interamericana Editores, S. A. de C. V.
- De la Garza, E. (Diciembre de 2004). La evaluación educativa. *Revista mexicana de la evaluación educativa.*, IX(23), 812.

- Downie, N. & Heath, R. (1973). *Métodos estadísticos aplicados*. Distrito Federal, México: Harla, S. A. de C. V.
- Municio, P. (2003). *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Barcelona, España: Cisspraxis, S. A.
- Santos, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires., Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

## Apéndice

Tabla No. 5  
*Concentrado de puntuaciones de test y retest de HM y HL*

	Resúmenes de casos <sup>a</sup>			
	PTHM	PTHL	PRTHM	PRTHL
1	15	14	14	20
2	15	15	14	20
3	14	13	14	21
4	11	15	13	20
5	14	16	17	11
6	19	18	20	23
7	22	15	22	20
8	17	12	17	13
9	17	11	16	12
10	21	6	18	16
11	11	11	2	0
12	27	22	22	27
13	10	11	10	8
14	26	12	28	21
15	23	15	20	16
16	15	7	11	13
17	12	12	12	15
18	10	14	10	14
19	15	5	20	17
20	14	16	12	15
21	3	10	9	15
22	21	14	24	23
23	13	9	5	8
24	8	15	9	11
25	18	4	11	16
26	9	14	9	15
27	19	16	13	20
28	8	15	13	7
29	17	23	14	18
30	16	13	10	10
31	26	17	28	26
32	6	13	11	17
33	21	15	21	8
34	19	21	19	26
Total N	34	34	34	34

a. Limitado a los primeros 39 casos.

# SABERES DIGITALES DE LOS ESTUDIANTES PARA LA CREACIÓN DIGITAL DE UN PROGRAMA DE RADIO.

## DIGITAL KNOWLEDGE OF STUDENTS FOR CREATING A DIGITAL RADIO PROGRAM.

Sandra Esther Gasca Buelvas (1), Maricarmen Cantú Valadez (2) y Alberto Ramírez Martinell (3)

---

1.- Maestra en Tecnología Educativa por el Tecnológico de Monterrey. Docente de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Programa de Comunicación Social, Bogotá- Colombia. [sandraesthergasca@gmail.com](mailto:sandraesthergasca@gmail.com)  
2.- Maestra en Tecnología Educativa por el Tecnológico de Monterrey. Docente de la Escuela Normal Miguel F. Martínez, Centenaria y Benemérita, y de la Escuela Ciencias de la Educación. [maricarmen.cantu@itesm.mx](mailto:maricarmen.cantu@itesm.mx)  
3.- Doctor en Investigación Educativa por la Universidad de Lancaster, Inglaterra. Universidad Veracruzana. [albramirez@uv.mx](mailto:albramirez@uv.mx)

---

### Resumen

Esta investigación exploró el papel de los saberes digitales y literacidad digital de 34 estudiantes del programa de Comunicación Social de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, sede Bogotá Colombia, para la producción digital de un programa para radio. Los datos se recopilaron mediante un cuestionario con preguntas tipo Likert. Los resultados mostraron que a la hora de elaborar un producto digital para radio en la web 2.0 los estudiantes se apropian de sus saberes digitales, los colocan en acción para gestionar su conocimiento, utilizan REA para mejorar su proceso de enseñanza- aprendizaje y presentan brecha digital de acceso con recursos tecnológicos que no son de libre acceso. El estudio mostró la importancia del rol del docente de radio como mediador en el aprendizaje de los estudiantes enfocando sus actividades el uso de TIC orientados al ejercicio disciplinar.

**Palabras clave:** Educación Superior, Tecnologías de la información y la comunicación, literacidad, alfabetización digital, formación de competencias, Radio educativa.

### Abstract

This investigation explored the role played by the digital literacy of 34 social communication students at the Jorge Tadeo Lozano University, located in Bogotá, Colombia. The research also studied the presence of a gap between the students in terms of digital skills needed to create a digital product for radio. The study data was gathered with a Likert research questionnaire. The final results showed that when developing a digital radio product for web the students make use of their digital knowledge and skills to increase their digital abilities. They also use open educational resources to improve their learning-teaching process. Finally the study showed that the students have difficulties to access non open resources and identified the importance the role of the radio teacher as a promotor of an ICT-oriented career.

**Keywords:** Higher Education, information and communications technology, literacy, digital literacy, skills training, educational radio.

## Introducción

El presente artículo es resultado de una investigación realizada por Sandra Esther Gasca Buevas, entre el 1 de agosto de 2014 y el 30 de Noviembre de 2015, dentro del programa de Maestría Tecnología Educativa del Tecnológico de Monterrey. El trabajo se inscribe en el proyecto de investigación, "Recursos Educativos: Producción, impacto y Uso" bajo la asesoría de la Maestra Maricarmen Cantú Valadez, y la tutoría del Dr. Alberto Ramírez Martinell.

En este momento las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) son claves en el avance de la sociedad de la información. Los ambientes educativos con integración de TIC son una prioridad para la educación y sus actores, quienes a través de la práctica hacen posible el uso y apropiación de las tecnologías en el aula de clase. Para la UNESCO (2013) las Instituciones educativas deben hacer más eficiente su incorporación y estar enfocados hacia los intereses de los estudiantes y a los requerimientos que exige la sociedad del conocimiento. Las TIC son el elemento integrador de los intereses comunes de los jóvenes y la Institución Educativa debe atender los cambios y dinámicas que pueden ofrecer al incentivar las habilidades de los estudiantes en el manejo de computadores, programas y software especializados, y así tener más oportunidades laborales (OCDE, 2015).

Un ambiente educativo integrado con tecnologías de la web 2.0, en el que los celulares, tabletas, computadores ayudan en la formación y en la Enseñanza (Brunner, 2003), es el escenario en el que se pueden observar el cambio en la manera como se enseña y se aprende. Si la integración de las tecnologías en el aula de clase se hace de manera claramente intencionada y no como simples instrumentos, su uso y apropiación modificarán la relación entre profesores y alumnos (Pozo, 2006).

Los estudiantes de hoy se forman para aprender a lo largo de la vida. Para Cabero (2005) no existe independencia entre el tiempo que se dedique a estudiar o trabajar. La universidad debe formar a los estudiantes en saberes informáticos e informacionales que les permitan construir su propio capital cultural (Casillas, Ramírez, & Ortiz, 2014) o sistema de producción humano que para Bourdieu existen en dos estados: incorporado e institucionalizado (Brunner, 2003).

En este momento es importante detenerse para profundizar sobre los elementos que se evaluaron en la presente investigación como son: competencia informacional, saberes informacionales y literacidad digital. Las competencias informacionales son entendidas como "el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluar su idoneidad y darle el uso adecuado con el problema que se les plantea" (CRUE-TIC & REBIUN, 2009 p.6).

La literacidad digital, permite abrir el espectro frente a lo que sería la alfabetización informacional. Para Torres (2006 citado por Aguilar, Ramírez, & López, 2014) utilizar las TIC significa "aprender a relacionarse con la información y el conocimiento de forma crítica y reflexiva" (p.10). La

alfabetización implicaría un aspecto meramente instrumental, que asume el desconocimiento por parte del usuario. La literacidad representa una actitud del individuo ante el contenido informativo, y la herramienta utilizada. Así, literacidad digital es la posibilidad del individuo de construir su conocimiento integrando diversas fuentes de información, herramientas digitales y su propia percepción del hecho indagado. En este contexto la literacidad digital, se encamina hacia la reducción del tiempo de búsqueda y al perfeccionamiento de la manipulación, análisis y reflexión de la información que se puede encontrar actualmente en la red (Aguilar et al., 2014). Para Ramírez, Casillas, & Contreras, (2014) existen ocho saberes informáticos y dos saberes informacionales que se necesitan en los procesos de aprendizaje de las disciplinas.

Es importante encontrar evidencias de cómo están apropiándose los estudiantes la incorporación de las TIC en su vida cotidiana y académica y cómo gestionan sus saberes informáticos, informacionales y literacidad digital. Se necesita documentar acerca de si los estudiantes se están formando en habilidades para buscar información, para seleccionarla, evaluarla y reutilizada de acuerdo con los problemas educativos que se le presenten en la práctica de su disciplina (Cabero, 2005). Conocer si los estudiantes se adaptan a las tecnologías cambiantes que se les ofrecen a modo de software libre, plataformas y redes sociales, recursos motivadores para los estudiantes, al permitirles obtener experiencias de entretenimiento, pero cuyo uso continuo, las convierten en una herramienta necesaria para la comunicación y son espacios que se pueden utilizar para su aprendizaje disciplinar (Rodera, 2011 citado por Rocha, Álvarez, & Amador, 2015).

Estudios como los de Covi (2008 citado por Alarcón & Ortiz, 2014) Tecnologías de la información en la comunidad académica de la UNAM: acceso uso y apropiación, dan evidencias de los usos específicos que hacen los estudiantes de la tecnología para actividades de socialización y escolares. Para los estudiantes analizados en este estudio, la apropiación de TIC, depende del acceso, la habilidad propia y la infraestructura tecnológica. Otro estudio citado por los autores es el de López (2010), Uso de las TIC en la vida cotidiana de los estudiantes universitarios: una aproximación de indicadores para promover un mejor aprovechamiento en el ámbito académico. El estudio utilizó ocho grupos focales y los resultados ofrecen recomendaciones de los estudiantes respecto a la necesidad de promover el uso de TIC en otros escenarios distintos al educativo, hacer seguimiento al uso de la tecnología y promover la actualización permanente. Finalmente un estudio que aborda el concepto de literacidad digital, será el de Aguilar et al., (2014), investigación de corte cuantitativo que midió el grado de literacidad de los estudiantes y el uso de dispositivos digitales, y cuyos resultados permiten corroborar que el ambiente académico apoyado con dispositivos móviles de forma cotidiana incrementa el conocimiento digital de los estudiantes. En cuanto a la brecha digital que se puede presentar en los estudiantes universitarios, el ambiente académico mediado con tecnologías puede ocasionar que los estudiantes, así asistan a una misma aula de clase, aprendan de forma diferente y ello lleva a que se presenten diferentes tipos de brecha digital, las cuales para Ramírez,

Morales, & Olgún, (2013), pueden ser generacional, de acceso, cognitiva y de apropiación.

### **La radio en la web: mediadora del conocimiento digital.**

El consumo de medios de comunicación es una de las actividades principales para la sociedad actual. Para Sorlin (1994, citado por Castells, 2008), al ser la segunda actividad a la que se destina mayor tiempo con un uso continuo, serán las audiencias quienes finalmente reclamarán su participación en la sociedad de la información (Castells, 2008). Para el autor, la creciente demanda de internet al procesar la virtualidad y transformarla en una nueva realidad, permite a los usuarios asumir un rol protagonista y aprovechar los espacios disponibles para crear contenidos útiles y utilizar recursos tecnológicos disponibles en la web 2.0. Los individuos de la sociedad digital pueden ser nativos o inmigrantes digitales, consumidores o productores. Con la permanente interacción en la red, están absorbiendo la presencia de las pantallas representadas por los medios de comunicación (Hernández, Ramírez, & Cassany, 2014), en este caso la radio digital.

La radio se convierte en uno de esos medios que gracias a los recursos tecnológicos disponibles en la web 2.0, se aproxima más a los usuarios mediante emisoras en línea, recursos tecnológicos para crear productos digitales radiofónicos, entiéndase programas de radio, podcast, para actividades de escucha y producción de contenidos sonoros. *Blogs, microblogs*, recursos tecnológicos libres como *Audacity*, son los soportes a través de los cuales los usuarios pueden construir y compartir sus productos creados, y son la oportunidad para que la educación gestione los conocimientos digitales de los estudiantes que interactúan con ellos en favor de su disciplina. Las radios y los recursos tecnológicos digitales dan la oportunidad a la educación y a los educandos, de formarse en habilidades relacionadas con los medios, no desde la perspectiva de receptor, sino para “lograr el disfrute de los medios, el conocimiento de cómo funcionan, y la oportunidad de crear productos mediáticos” (Gutiérrez-Martín & Tyner, 2012, p.36), que sirvan como herramienta de intercambio de informaciones, conocimientos y contribuyan en el avance en el uso de TIC para el desarrollo del pensamiento de la sociedad (Cobo, 2011).

El propósito de esta investigación es hacer una propuesta de creación de producto digital para radio, a través de programas de radio de diferentes géneros radiofónicos como magazines, entrevistas, que en radio se orientan hacia una audiencia de acuerdo con unas necesidades específicas y utilizando el lenguaje propio del medio (Merayo, 2002). Lo importante es que la autonomía, direccionamiento de los estudiantes en el uso, apropiación de tecnologías de creación de productos digitales disponibles en la web 2.0 para la práctica de la disciplina específica, puedan ser explorados. Para tal fin uno de los objetivos que se plantearon fue conocer los saberes digitales que utilizan los estudiantes de Comunicación Social de la Universidad Jorge Tadeo Lozano con sede Bogotá, que cursan asignaturas de producción de radio, en la producción de un contenido digital para radio e identificar si existe brecha digital en su uso y apropiación.



## Método

### Participantes

De acuerdo con el objetivo, la investigación se realizó con los alumnos que cursan en el primer semestre de 2015 la asignatura de Redacción de Radio, Grupo 2 (14 estudiantes) y los alumnos que cursan la asignatura Producción de Radio, Grupo 1 (20 estudiantes), para un total de 34 todos estudiantes del programa de Comunicación Social, de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, sede Bogotá. La población total de estudiantes que cursaron las asignaturas fueron 160 para el primer semestre de 2015.

### Técnica y Procedimiento.

Para la realización de la investigación se utilizó el método cuantitativo de encuesta debido a que el propósito fue establecer relaciones entre un fenómeno en este caso los saberes digitales y literacidad de los estudiantes y un determinante, es decir la creación digital de un programa de radio (Giroux & Tremblay, 2004). El instrumento utilizado fue un cuestionario autoadministrado tipo *Likert* distribuido en siete secciones que incluyó las siguientes dimensiones de estudio: Experiencia previa en el uso de la tecnología, saberes informáticos para la creación de un programa digital para radio, saberes informacionales para la creación de un producto digital para radio, creación de productos digitales de radio para la web 2.0, uso del recurso libre *Audacity*, Nivel de dominio sobre aplicaciones para crear, editar y publicar productos digitales.

El procedimiento que se siguió fue la aplicación de un tratamiento a un grupo de estudiantes, el cual fue el uso de TIC, durante el proceso académico del semestre apoyado en REA para la creación de productos digitales, recursos tecnológicos libres, uso de plataformas como *blogs*, *microblogs*, redes sociales, utilización de *Apps* en *Smartphone* para crear *podcast*. Todo ello orientado a la creación de un programa digital para radio, apoyado en géneros radiofónicos. Y posteriormente aplicar la encuesta para explorar el objetivo de investigación. Para medir la confiabilidad del estudio se utilizó el Alfa de *Cronbach*, y en los resultados se observó que la confiabilidad del instrumento utilizado fue de 0.10% y arrojó un alfa de 0.748, valor que para Hernández, Fernández, & Baptista (2006), es aceptable.

## Resultados

Uno de los objetivos a averiguar en esta investigación fue la exploración sobre los saberes digitales de los estudiantes, al crear un programa para radio utilizando recursos digitales y saber si existe brecha digital. Esta exploración se dio al interior del proceso de enseñanza-aprendizaje en la práctica de las clases de Producción de Radio y Redacción de Radio del Programa de Comunicación Social, de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, sede Bogotá. A continuación presentamos de manera resumida los principales hallazgos

relacionados con este objetivo de investigación, y que corresponden a los resultados de tipo cuantitativo que se dieron al cuestionario llamado: Cuestionario sobre saberes digitales de los estudiantes con relación a la elaboración de un producto digital para radio.

### **Saberes informáticos utilizados por los estudiantes para la creación digital de un programa de radio.**

Los saberes informáticos de acuerdo con Ramírez et al. (2014), son ocho y en este momento se procederá a presentar los resultados correspondientes a los saberes que utilizan los estudiantes para la creación de un producto digital para radio en la web 2-0.

En cuanto a saber administrar archivos, se encontró que la manipulación de archivos para ser editados y transferidos, los estudiantes mostraron habilidad al utilizar aplicaciones de la web 2.0 con un resultado de 41% para de acuerdo, copiar archivos con un 52 % en de acuerdo y en descargas de archivos con un 50 % para muy de acuerdo.

El saber usar programas y sistemas de información especializados, da información sobre los programas de libre acceso, *software*, *blogs* y *microblogs* trabajados dentro de la investigación y que fueron propuestos por el docente para el proceso de aprendizaje de la disciplina con el uso de TIC. Estos recursos disponibles fueron las plataformas *Wix*, y el software libre para editar audio *Audacity*. Los resultados recabados dan cuenta que los estudiantes construyen una presencia en la web a través de un blog en *Wix* con un 26 % para muy de acuerdo y 52% para de acuerdo. En la edición de audio para crear un producto digital para radio 35 % en muy de acuerdo y 44 % para de acuerdo. A la hora de proponer mejorar la calidad de los programas de radio, las respuestas bajaron, a 35% para de acuerdo, se observa que manejar un programa de edición más avanzado, y de pago no es un saber que se destaque en este punto.

En cuanto a sus conocimientos para crear y manipular contenido de texto e incorporales elementos audiovisuales (Ramírez et al., 2014), es importante anotar que los programas de radio digitales se colgaron en la web y fueron presentados ante estudiantes y docentes al final del primer semestre de 2015. Los estudiantes gestionan las herramientas disponibles como, hipertextos, fotografías, audios, con el propósito de motivar, e informar a los visitantes de sus portales, creando mensajes bi-media, que llegan a los usuarios utilizando dos canales interconectados, que permiten que los mensajes se apoyen entre sí (Cubo, González & Lucero, 2003).

Los resultados de la gestión multimedia de los estudiantes fue: insertaron videos con 34% para muy de acuerdo y 41% para de acuerdo. Las fotografías fueron más motivadoras y las incorporaron en un 50% para muy de acuerdo y 41% para de acuerdo. En cuanto al diseño y publicación de los *blogs* y *microblogs*, los resultados de los estudiantes muestran que tuvieron presencia en la web con un 58 % para las respuestas de acuerdo, y la información fue atractiva para los visitantes en un 58% para muy de acuerdo.

Los jóvenes de la sociedad de la información se sienten gratamente motivados por la posibilidad de comunicarse en entornos digitales. El uso

continuo de *Smartphone* en las actividades diarias, permite que sean un recurso aplicable en la práctica de aprendizaje. Utilizar aplicaciones móviles acompañadas de cursos montados en la web como Recursos Educativos Abiertos, los cuales según la *Organization for Economic Co-operation and Development* OEDC (2007), son materiales disponible de manera gratuita, que pueden ser utilizados y reutilizado por estudiantes autoregulados y docentes, y que pueden ser aplicados en la investigación y el aprendizaje. Los estudiantes utilizaron un REA sobre el uso de *Smartphone* para transmisión de noticias y los resultados mostraron que fueron utilizados en un 41% para muy de acuerdo y un 38% para de acuerdo en la grabación y transmisión de programas digitales para radio con *Smartphone*. Como cita Gasca, Ramírez, & Cantú (2015), es significativo el uso de dispositivos móviles, mediado por la labor del docente incorporando herramientas tecnológicas dentro de las actividades académicas.

El último saber informático citado por Ramírez et al., (2014), es saber socializar y colaborar en entornos digitales, con la difusión de contenidos, interactuando en las redes sociales y con una presencia en la web 2.0. En este saber, los estudiantes demuestran un interés particular, aunado a los servicios que ofrecen los *Smartphone*, en cuanto a portabilidad, aplicaciones móviles y acceso a la web 2.0. Según, Rocha, Álvarez, & Amador, (2015), las redes sociales pueden ser útiles como una oportunidad educativa y ofrecen la posibilidad de ser exploradas para conocer su impacto en los procesos comunicativos que se dan a través de ellas. Los estudiantes utilizaron redes sociales como *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*, para comunicar la información consignada en los *blogs* o plataformas como *Wix*. Y para gestionar las redes sociales en su proceso de divulgación a la audiencia del contenido de sus *blogs* y programas de radio.

La tabla 1 muestra los saberes informáticos más destacados en las respuestas muy de acuerdo y de acuerdo.

Tabla 1  
*Saberes informáticos de los estudiantes destacados en las respuestas muy de acuerdo y de acuerdo. N=34*

Saber informático	Frecuencia	%
Copiar archivos y subirlos a la nube	18	52
Descargar Archivos y reproducirlos en el computador	17	50
Crear archivos en la nube en la plataforma <i>Wixy</i> otras	14	41
Insertar fotografías en el blog creado	17	50
Información atractiva para los visitantes	20	58
Presencia en la web con un portal de emisora de radio	18	53
Uso del recurso tecnológico libre <i>Audacity</i>	15	44
Gestión en la red social Facebook con información sobre los productos digitales	16	47
Gestión en la red social <i>Twitter</i>	15	44
Uso de <i>Smartphone</i>	14	41
Creación de etiquetas en redes sociales para difusión del contenido de los productos digitales	15	44

## Saberes informacionales utilizados por los estudiantes para la creación digital de un programa de radio.

El primer saber informacional que se exploró en esta investigación, fue Ciudadanía digital, el cual para Ramírez et al., (2014), es conocer, respetar y tener una actitud ante el uso de redes sociales, la propiedad intelectual de quienes comparten la información bien sea texto, imágenes, sonido, video etc. y la publicación de contenidos. Todos esos conocimientos y actitudes deben ser asumidos por el usuario con responsabilidad y representan una postura ante lo que se informa y réplica en la web 2.0. Al explorar este saber en la investigación realizada, los resultados arrojaron que los estudiantes utilizan la información de la red y la replican en sus blogs para la práctica académica de la creación digital de programas de radio, en un 35% para muy de acuerdo y 50% para de acuerdo. La acreditación de los derechos de autor dentro de sus plataformas, fue un indicador que estuvo muy parejo para todas las respuestas, 38% muy de acuerdo, 35% de acuerdo, 20% no sabe, y 5% muy en desacuerdo. Es un indicador muy variado en este saber informacional, con lo que se puede observar brecha digital en los estudiantes. También se apoyan en tutoriales de la web 2.0 como Recursos Educativos Abiertos para la práctica de clase con un 41 % muy de acuerdo y 41% de acuerdo. Lo cual permite reconocer el valor de los REA que pueda recomendar el docente en el autoaprendizaje de los estudiantes, para su práctica disciplinar. También producen contenidos con recursos tecnológicos libres de derechos de autor, tales como *Audacity*, plataformas *Wix*, *Soundcloud*, *Spreaker*, en 20% para muy de acuerdo, 47 % para de acuerdo.

La Tabla 2 muestra el comportamiento del saber informacional Ciudadanía digital para la creación de un producto digital para radio.

Tabla 2

*Saberes informacionales destacados en las respuestas muy de acuerdo y de acuerdo. N=34*

Ciudadanía Digital	Frecuencia	%
Uso de información para replicarla en el blog del producto digital	17	50
Acreditación de derechos de autor al construir textos para los productos digitales	13	38
Producción de vestido de producto digital con recursos libres	16	47
Uso de tutoriales y REAs para mejorar la ciudadanía digital	14	41

Literacidad Digital, o “Conocimientos, habilidades y actitudes dirigidas a la búsqueda efectiva de contenido digital y a su manejo, mediante el uso de palabras clave, metadatos. Adopción de postura crítica y aplicación de estrategias para un adecuado manejo de la información” (Ramírez et al., 2014 p.130, 131), ofrece los siguientes resultados:

La Creación de contenidos realizando búsquedas con palabras clave para encontrar diferentes fuentes de información que den mayor objetividad al contenido presentado en el producto digital para radio, arroja como resultados, 35% para muy de acuerdo, 41 % para de acuerdo, y 11 % no sabe.

En cuanto a la adopción de una postura crítica los estudiantes al expresar su confianza en los recursos disponibles en la web para crear

productos digitales, mostraron de forma muy variada su mayor o menor seguridad frente a lo que circula en la red. Los resultados muestran un 32 % para muy de acuerdo, 47% para de acuerdo y 14% expresa su desacuerdo. Los resultados indican que no todos confían en los recursos disponibles en la web para la creación digital de programas de radio. Sin embargo al apoyarse en los recursos disponibles en la web, los resultados cambian, con un 44 % para muy de acuerdo, 50% para de acuerdo y 5 % no sabe. Los estudiantes consideran que internet contribuye en su proceso de aprendizaje de creación digital para radio, con un 29 % para muy de acuerdo, 52 % para de acuerdo y 8 % no sabe. La Tabla 3 muestra el comportamiento para el saber informacional, literacidad digital.

### Brecha digital

El concepto de brecha digital permite identificar si en los estudiantes se dan diferencias en los resultados de sus saberes digitales, literacidad digital y uso de TIC, al desarrollar las mismas actividades en la práctica de clase. Para Ramírez et al., (2013), la brecha digital se puede presentar en cuanto a la edad, la posibilidad de acceso a TIC, cognitiva y de apropiación. En la presente investigación todos los estudiantes tuvieron la posibilidad de acceder a los recursos tecnológicos disponibles en el espacio académico, la edad promedio se situó entre 17 y 19 años, los estudiante han visto previamente asignaturas como Nuevas Tecnologías 1 con 52%, Nuevas Tecnologías 2 con 17% y Redacción de Radio para el 58% de los estudiantes. La apropiación se dio durante primer periodo académico de 2015 con actividades específicas orientadas a mejorar sus habilidades en el uso de TIC.

Tabla 3

*Saberes informacionales destacados en las respuestas muy de acuerdo y de acuerdo. N=34*

Literacidad Digital	Frecuencia	%
Confianza en la web sobre la información que se obtiene allí	16	47
Búsquedas con palabras clave para encontrar fuentes de información	14	41
Soporte en la web para crear productos digitales	16	47
Contribución internet aprendizaje en creación de producto digital	18	53

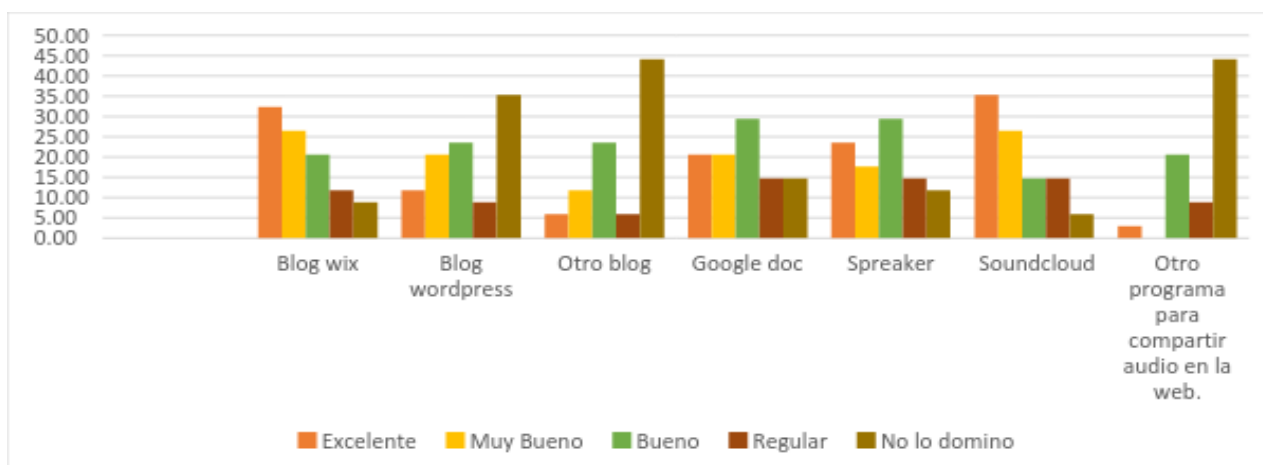
El nivel de dominio sobre aplicaciones para crear, editar y publicar programas digitales para radio, es una de las dimensiones que específicamente midió las diferencias en la apropiación de TIC en los estudiantes. Las respuestas en las que se clasificaron los Niveles de Dominio fueron: Excelente, Muy bueno, Bueno, Regular, No lo domino. Los niveles de dominio se distribuyeron en plataformas para publicar, redes sociales, y programas de edición de audio.

Los resultados que se muestran en la figura 1 indican que no existe brecha digital en las plataformas utilizadas para la publicación digital de programas de radio, que fueron recomendadas por el docente durante el semestre de trabajo. En el uso del recurso *Google. Doc* herramienta virtual de

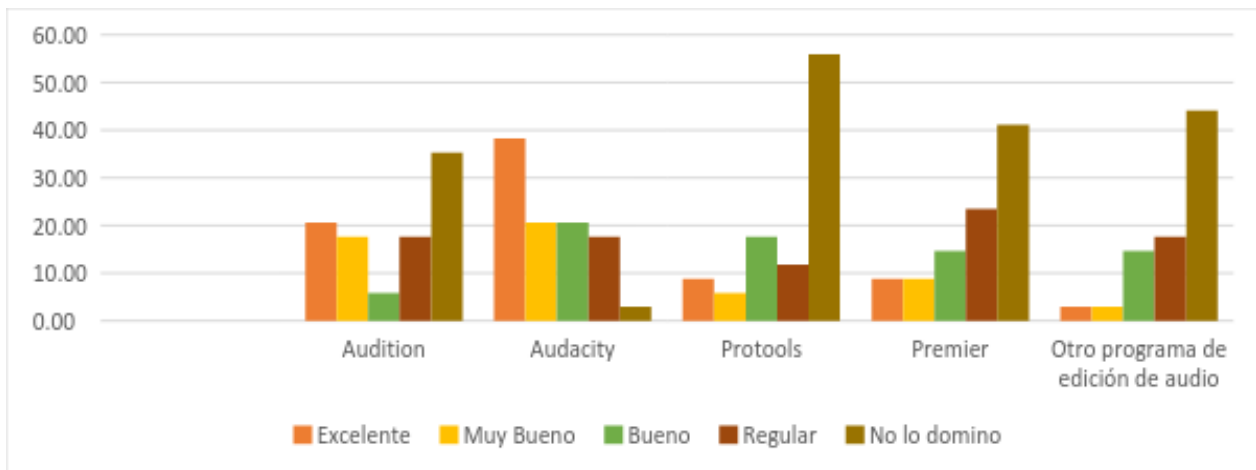
trabajo colaborativo, para compartir la elaboración de los guiones, hubo brecha digital del 14 % para regular y 14 % para no lo domino. Con lo que se observa que los estudiantes no se interesaron por este tipo de recurso, que implican interacción asincrónica, utilizada en este caso para la elaboración de guiones de programas de radio.

Los resultados para redes sociales para publicar y compartir programas digitales para radio representados en la Figura 2, muestran que las redes sociales tienen un amplio dominio del 50% en excelente. Por lo tanto no hay brecha digital en el uso de las principales redes sociales.

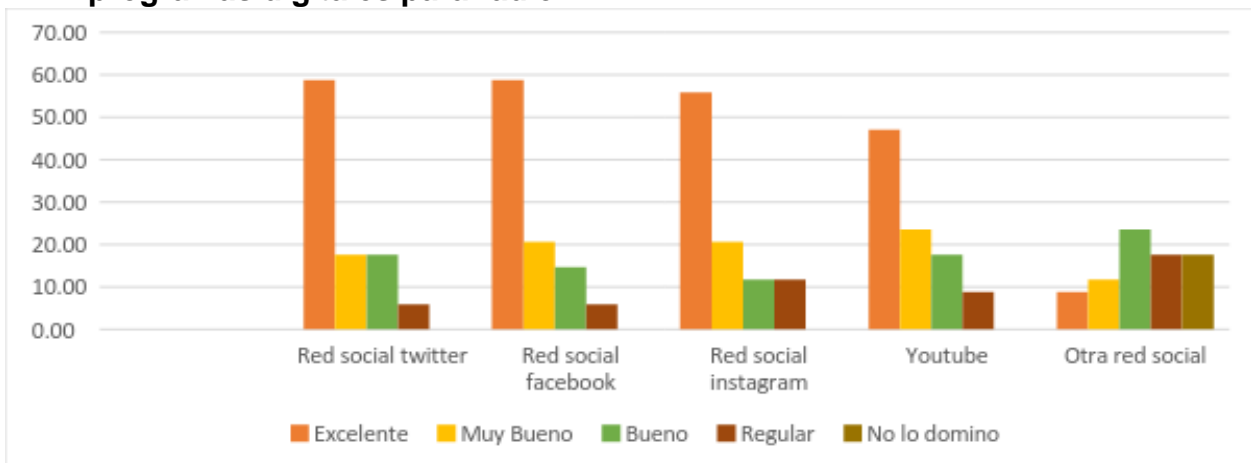
En cuanto al dominio de software libre para edición de audio, la Figura 3 muestra que el software libre *Audacity*, tiene un 38% para excelente, 20 % para bueno 20% para regular y 17 % no lo domina. En la utilización de software libre se puede presentar brecha digital de apropiación. Los otros programas de edición que se exploraron son de pago, y fueron propuestos por los estudiantes, debido a su afinidad en el uso de esas herramientas. Sin embargo se observa que hay brecha digital en la apropiación del software, en este caso sería una brecha de acceso, debido a que no todos tienen los recursos para las licencias de pago de programas de edición de sonido.



**Figura 1 .Nivel de Dominio de plataformas en la web 2.0 para crear y publicar y programas digitales para radio**



**Figura 2 .Nivel de Dominio de redes sociales en la web 2.0 para publicar programas digitales para radio.**



**Figura 3. Nivel de dominio de software libre y de pago para la edición de programas digitales para radio.**

## Discusión y Conclusiones

Este estudio demuestra que una buena forma de construir el capital tecnológico de los estudiantes citado por Casillas et al., (2014), es con el uso continuo de sus saberes digitales aplicados en el diseño, desarrollo de contenidos, edición digital de programas para radio, a través de la web 2.0. En cuanto a los saberes informáticos, podemos decir que la media estuvo entre 3.9 y 4, la mediana en 4 y la moda entre 4,5 y 5. Esto significa que los saberes informáticos de los estudiantes, requieren de un ejercicio continuo de reconocimiento y aplicación. De acuerdo con Gasca et al. (2015), hacer programas digitales para radio en la web les invita a reflexionar acerca de su rol en la disciplina, los saberes que en los que deben tener habilidad y se aproximan de una forma amena al ejercicio profesional, mediante una experiencia de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a los saberes informacionales de los estudiantes que se investigaron en este proyecto, ciudadanía digital y literacidad digital, la investigación mostró que hubo diferentes posturas ante la información. Los estudiantes confían en los recursos en la web en un 47% para de acuerdo, pero se apoyan en un 50% en las respuestas de acuerdo, para publicar sus productos apoyados en la información que circula en la web. Esta es su visión en lo que para Ramírez-Martinell et al., (2014), representa ejercer, respetar la ciudadanía digital y literacidad digital. El estudiante sabe dónde se encuentra la información que desea compartir, sabe cómo adaptarla a sus necesidades para la publicación digital de los programas de radio que produce, y utiliza todos los recursos que le permitan lograrlo. Además comunica la información en un programa de radio dirigido a una audiencia y respeta los derechos de autor para su publicación. Por lo tanto “El estudiante utiliza y comunica la información eficazmente de forma ética y legal, con el fin de construir conocimiento” (Comisión Mixta CRUE-TIC & REBIUN, 2009. p.6). La investigación mostró que se puede motivar a los estudiantes para que destaquen sus saberes digitales para la creación digital de un programa de radio al “saber dónde está la información, cómo buscarla, cómo procesarla, y cómo transformarla en conocimiento específico para la solución de problemas relevantes” (Marciales et al., 2007. p. 653).

En cuanto a la brecha digital, la investigación exploró sobre el nivel de dominio de algunas aplicaciones para editar audio, para comunicarse en entornos sociales, y para publicar en la web. Se observó brecha digital en la utilización de recursos que fueron recomendados mas no implementados por el docente, al igual que en recursos tecnológicos de pago. Esto implica una brecha digital de acceso y rescata el valor que tiene el docente a la hora de asumir una actitud comprometida en el uso de TIC para la práctica pedagógica. También mostró que los estudiantes de educación presencial, aún están en camino de reconocer el valor de las herramientas de trabajo colaborativo virtual, como estrategia de autoaprendizaje (Gasca et al., 2015).

La investigación aportó en cuanto a la interacción entre la radio y la educación dándole a este escenario una posibilidad de ser un nuevo medio que puede llegar a ser una multimedia, gracias al aporte que da el uso de los computadores, la web 2.0, y cómo la radio al ser visualizada mediante *blogs*, *microblogs*, puede ser icónica, textual, sonora e interactiva (Cubo et al., 2003). Las radios digitales, radios por internet, surgen como muestras de integración entre la tecnología y la educación. De acuerdo con Gasca et al. (2015), las radios digitales permiten a los estudiantes aprender utilizando sus conocimientos sobre los medios, no como usuario, sino para “lograr el disfrute de los medios, el conocimiento de cómo funcionan, y la oportunidad de crear productos mediáticos” (Gutiérrez-Martín & Tyner, 2012, p.36, citado por Gasca, 2015). Con la práctica radiofónica se logró que los saberes informáticos e informacionales de los estudiantes se expresaran en las formas de interacción del conocimiento de su disciplina con la alfabetización mediática, enfocadas a los medios de comunicación (Casillas et al., 2014).



## Referencias

- Aguilar, J. L., Ramírez, A., & López, R. (2014). Literacidad digital académica de los estudiantes universitarios: Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia REID*, 11, 123-146.
- Alarcón, E., & Ortiz, V. (2014). Estudiantes, profesores y TIC. La investigación en México. En *Háblame de Tic* (1a ed., pp. 39-70). Córdoba, Argentina: Brujas. Recuperado a partir de [http://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2014/08/hablamedeTIC\\_librocompleto.pdf](http://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2014/08/hablamedeTIC_librocompleto.pdf)
- Brunner, J. J. (2003). La educación al encuentro de las nuevas tecnologías. En *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*. Argentina: Septiembre.
- Cabrero, J. (2005). Las TIC y las Universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior [en línea]*, XXXIV (3 (julio-septiembre)). Recuperado a partir de :<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60413505>> ISSN 0185-2760
- Casillas, M., Ramírez, A., & Ortiz, V. (2014). El capital tecnológico una nueva especie de capital cultural: Una propuesta para su medición. En *Háblame de Tic*. Córdoba, Argentina: Brujas. Recuperado a partir de [http://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2014/08/hablamedeTIC\\_librocompleto.pdf](http://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2014/08/hablamedeTIC_librocompleto.pdf)
- Castells, M. (2008). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. La sociedad red* (7a. ed., Vols. 1–3). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Cobo, J. C. (2011). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Zer-Revista de Estudios de Comunicación*, 14(27). Recuperado a partir de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/Zer/article/view/2636>
- CRUE-TIC, & REBIUN. (2009). Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado. CRUE. Recuperado a partir de [http://ci2.es/sites/default/files/documentacion/ci2\\_estudios\\_grado.pdf](http://ci2.es/sites/default/files/documentacion/ci2_estudios_grado.pdf)
- Cubo, S., González, J., & Lucero, M. (2003). Perspectiva pedagógica de los multimedia. *Revista Española de Pedagogía*, 309–336.
- Gasca, S., Ramírez, A., & Cantú, M. (2015). *Saberes Informáticos e Informacionales de los Estudiantes Universitarios al crear un producto digital*. Tecnológico de Monterrey, México.
- Giroux, S., & Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas: la investigación en acción*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez-Martín, A., & Tyner, K. (2012). Media Education, Media Literacy and Digital Competence. *Comunicar*, 19(38), 31-39. <http://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hernández, D., Ramírez, A., & Cassany, D. (2014). Categorizando a los usuarios de sistemas digitales. *Revista de Medios y Educación*, (44), 113-126.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de La Investigación* (Cuarta). México: McGraw-Hill. Recuperado a partir de

- <https://es.scribd.com/doc/38757804/Metodologia-de-La-Investigacion-Hernandez-Fernandez-Batista-4ta-Edicion>
- Marciales, G., González, L., Castañeda, H., & Barbosa, J. (2007). Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización. *UniversitasPsychologica*, 7(3), 643–654.
- Merayo, A. (2002). La construcción del relato informativo radiofónico. En *InformaciónRadiofónica* (pp. 59-96). España: Ariel Comunicación.
- Organization for Economic Co-operation and Development: OECD (2007). *Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/ceri/givingknowledgeforfreetheemergenceofopeneducationalresources.htm>
- Organization for Economic Co-operation and Development: OECD (2015). Colombia. Políticas prioritarias para un desarrollo inclusivo. OCDE. Recuperado a partir de <http://www.oecd.org/about/publishing/colombia-politicas-prioritarias-para-un-desarrollo-inclusivo.pdf>
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura de aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En *De Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje*. España: Graó.
- Ramírez, A., Casillas, M., & Contreras, C. (2014). La incorporación de las TIC a la enseñanza universitaria de los idiomas. *Debate Universitario*, 3(5), 125–140.
- Ramírez, A., Morales, A., & Olguín, P. (2013). Brecha digital en el contexto universitario: una estrategia para su medición. Presentado en XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México. Recuperado a partir de <http://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2013/11/0195.pdf>
- Rocha, M., Álvarez, I., & Amador, G. (2015). Las Redes Sociales: el acompañamiento emocional de los Estudiantes durante la Movilidad Estudiantil Universitaria. *EduTec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (53), 1-17.
- UNESCO. (2013). Uso de Tic en educación en América Latina y el Caribe: análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de la aptitud digital (e-readiness). UNESCO. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002193/219369s.pdf>

# EL AJUSTE PSICOSOCIAL DE ALUMNOS DE NUEVO INGRESO Y LA ATENCIÓN TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD.

## PSYCHOSOCIAL ADJUSTMENT OF STUDENTS NEW AND ATTENTION THE TUTORIAL AT THE UNIVERSITY.

José Ángel Vera Noriega (1), Nohemí Guadalupe Calderón González (2) y Claudia Karina Rodríguez Carvajal (3)

- 
- 1.- Doctorado en Psicología, Desarrollo Humano y Bienestar Social. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. [avera@ciad.mx](mailto:avera@ciad.mx)  
2.- Maestra en Ciencias Educativas. Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. [nohemicalderon@gmail.com](mailto:nohemicalderon@gmail.com)  
3.- Maestra en Desarrollo Regional. Directora TECNOESTATA SC. [tecnoestata@gmail.com](mailto:tecnoestata@gmail.com)
- 

### Resumen

El propósito de este trabajo fue analizar el ajuste psicosocial que presentan los jóvenes que ingresan a la universidad, ya sea en satisfacción con la vida, autoestima, locus de control, entre otros factores. Iniciativa que pretende atender de forma oportuna las problemáticas que traen los alumnos y a su vez prevenir otras situaciones de riesgo para ellos. Se aplicó un instrumento de medida que ha sido validado con población estudiantil de educación superior en el estado de Sonora, México, participaron un total de 1,638 alumnos de primer cuatrimestre de una universidad tecnológica en el noroeste de México. Dentro de los resultados se presenta el número de alumnos con problemas de ajuste psicosocial en las dimensiones evaluadas, así mismo se presenta un análisis de regresión múltiple para explicar la satisfacción con la vida de los participantes; se observa que el autoconcepto positivo posee una alta relación con la satisfacción con la vida ( $r= 0.52$ ), mientras que las emociones y afectos positivos posee un valor moderado ( $r= 0.13$ ). Una recomendación final consiste en que es importante en el planteamiento de los Programas Institucionales de Tutorías en la educación superior incluir evaluaciones de ajuste psicosocial en el alumnado, con la finalidad de detectar problemáticas o riesgos personales y poder atenderlos oportunamente a través de los diferentes programas institucionales.

*Palabras clave:* Ajuste Psicosocial, Papel del tutor, Educación tecnológica.

### Abstract

This study aims to analyze the psychosocial adjustment that young people have when they enter to the college, either in life satisfaction, self-esteem, locus of control, among other factors. The purpose of this initiative is attending the student's problems in a timely manner and prevents risk situations at the same time. A measuring instrument validated with a university student population in the state of Sonora, Mexico was applied, involving a total of 1,638 students in the first semester of a technological university in northwestern of Mexico. The results show the total of students with psychosocial adjustment problems in the evaluated dimensions; likewise, a multiple regression analysis is presented to explain the life satisfaction of participants; the positive self-concept has a high relationship with life satisfaction ( $r= 0.52$ ), while emotions and positive affections has a moderate value ( $r= 0.13$ ). As a final

recommendation is important include assessments of psychosocial adjustment in students as part of the institutional program of tutoring, in order to detect problems or personal risks and prevent they appear in due course through the different programs in the university.

**Key words:** Psychosocial adjustment, Tutor's role, Technology education

## Introducción

La problemática en la cual se centra este trabajo, radica en la necesidad de conocer los perfiles o características, atributos personales de los jóvenes que ingresan a los programas educativos de una universidad tecnológica, cuyos resultados pueden ser útiles como base para desarrollar un programa de atención tutorial individual a los jóvenes que se identifiquen en situación de riesgo o vulnerabilidad.

En algunos trabajos se ha demostrado la relevancia que tiene el desarrollo de una adecuada autoestima, la calidad de la relación con padres, profesores e iguales. Se ha explicado la relevancia que implica el autoconcepto en el ajuste y en la calidad de vida del adolescente: en donde se puede ver claramente como el concepto que uno tiene predice la satisfacción con la vida y el bienestar subjetivo (McCullough, Huebner & Laughlin, 2000).

Laborín y Vera (2000) muestran que los individuos que se perciben como más satisfechos con su vida es porque tienen un locus control interno. Es decir, que los logros obtenidos son atribuidos al esfuerzo y capacidades de sí mismos; así como, percibir el problema en un sentido positivo y a su vez hacen uso de un estilo de enfrentamiento activo.

Con respecto a la autoestima y grado de satisfacción con la vida en la adolescencia ha sido objeto de análisis en investigaciones previas. Así, encontramos numerosos trabajos en los que se asocian la autoestima y la satisfacción con la vida de los adolescentes. Presentar una alta autoestima, esto se relaciona con percibir mayor satisfacción con la vida del joven, pero si se encuentra a la inversa se tiene que percibir una baja autoestima, el joven percibirá de manera negativa su vida (Lewinsohn, Redner & Seeley, 1991).

Vera y colaboradores (2003), contemplan rasgos de personalidad que conforman la identidad psicológica de los individuos, actualmente llamados recursos psicológicos con los que el individuo cuenta para enfrentar las exigencias del medio: auto concepto, locus de control, enfrentamiento a los problemas, orientación al logro y evitación al éxito. Además del bienestar subjetivo, como contraste. Se definen estos rasgos que ayudan a perfilar a los estudiantes universitarios.

El autoconcepto es la percepción que uno tiene de sí mismo, son las actitudes, sentimientos y conocimientos acerca de nuestras capacidades, habilidades, apariencia y aceptabilidad social (La Rosa, 1986).

Valdés y Reyes-Lagunes (1992) sugieren que este sistema es determinado por la cultura y su interacción social, donde el individuo se ve inmerso, por ello se tienen distintas autopercepciones según su idiosincrasia y contexto social, añaden que el autoconcepto es una estructura mental de carácter psicosocial, y los factores conductual, afectivo, y físico, de carácter

hipotético, aparecen y son de alguna manera distinguibles entre sí, por tanto, es probable que el autoconcepto sea en sí mismo un código subjetivo de acción hacia el medio ambiente interno y externo que rodea al individuo.

Rotter (1966) es quien introduce el término “locus de control” dentro del marco más global de la teoría del aprendizaje social, el concepto de locus de control, percepción de control, con dos maneras de percibir este concepto: interno y externo, el primero hace alusión a que las personas consideran que los eventos se presentan debido a una acción propia de la persona basada en las características personales (el esfuerzo, inteligencia, habilidad) y el segundo, control externo se refiere a que la persona percibe que los eventos se presentan gracias a una fuerza exterior ajena a las acciones de sí mismo (considerado como resultado de la suerte, el destino o el poder de otras personas).

El inclinarse al locus de control interno se relaciona con que el individuo presenta mayor estabilidad emocional y tiende a una menor ansiedad o depresión. Esto quiere decir que al adjudicar lo que nos sucede como la contingencia de nuestras acciones generara, esa estabilidad emocional y disminuirán los estados emocionales negativos, por el contrario al tender a la externalidad es más probable que presentemos síntomas depresivos o de tristeza, experimentamos mayor afectividad negativa (Vera y colaboradores 2003).

Lazarus y Folkman (1991) conceptualizaron el enfrentamiento a los problemas, como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales que cambian de manera constante, y que se desarrollan para manejar las demandas específicas internas o externas, que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo.

En cuanto a las estrategias de enfrentamiento, parte de dos categorías una referida al estilo enfocado en el problema y la otra, el estilo enfocado en la emoción. Donde el enfrentamiento enfocado en el problema se ocupa en manejar la situación problema mediante una acción directa, y el estilo enfocado en la emoción consiste en reducir las emociones negativas propiciadas por el estrés haciendo uso de la evitación, minimización, aceptación o distanciamiento.

Entre los procesos psicológicos básicos, tal vez los que se encuentren relacionados de manera más estrecha con la acción sean los procesos motivacionales (Reeve, 2003). Este autor indica que conforme el individuo va desarrollándose en su medio social adopta dos motivos ligados al logro. Uno referido al logro del éxito, en donde el individuo es propenso a buscar el éxito y sus consecuencias afectivas positivas; el otro motivo es el de evitación al fracaso, en este caso el individuo se inclina por evadir los resultantes afectivos negativos de no alcanzar el éxito.

Al hablar de bienestar subjetivo se hace referencia a una percepción del mundo circundante, donde se realiza una valoración personal. Estos rasgos de personalidad social estructuran y definen el ajuste psicosocial, que establece las condiciones psicológicas de pertenencia e identidad para relacionarse en un grupo social. Los grupos sociales tienen características definidas y son los fundamentos que rigen un comportamiento, por ejemplo el grupo de estudiantes de educación superior, el conjunto de empleados de una

arrendadora de autos, los jovencitos que pertenecen a un club de exploradores, cada uno de ellos comparte un rasgo de ajuste psicosocial que lo identifica y hace posible un ajuste en las mayores condiciones de negociación y que genera equipos productivos y solidarios.

## **Método**

### **Participantes**

Participaron en el estudio, un total de 1,638 alumnos de nuevo ingreso a una universidad tecnológica, en el estado de Sonora, México, se convocó a todos los inscritos al primer cuatrimestre en alguno de los 12 programas educativos de nivel Técnico Superior Universitario que oferta la institución, y finalmente la cantidad de alumnos participantes por programa educativo fue: Paramédico 177, Gastronomía 164, Mecánica 139, Manufactura y aeronáutica 80, Mecatrónica 213, Tecnologías de la información y la comunicación 152, Administración 157, Dirección de negocios 110, Mantenimiento industrial 232, Energías renovables 29, Procesos industriales 86, Minería 99.

### **Instrumento de medida**

El instrumento utilizado está formado por 250 reactivos, que se dividen en 11 dimensiones: enfrentamiento positivo, enfrentamiento negativo, emociones de afectos positivos, emociones de afectos negativos, evitación al fracaso, orientación al logro, locus interno, locus externo, autoconcepto negativo, autoconcepto positivo y satisfacción con la vida. La escala de medida evalúa ajuste psicosocial, en otras palabras, recursos psicológicos para la interacción social. Se han generado evidencias de validez y confiabilidad, utilizando muestras regionales, en el estado de Sonora, cuyas propiedades psicométricas de los reactivos la presentan los autores Vera y Silva (2000), Vera y Laborín (2000), Vera y Cervantes (2000) y Vera y Serrano (1999).

Para que el alumno registrara su respuesta, se utilizó una escala tipo Likert con 7 opciones en escala de frecuencia para los reactivos 1 al 124; para los reactivos 125 al 250 las opciones de respuesta se encuentran en escala de magnitud. El alpha de Cronbach del instrumento en general fue de 0.96 lo cual indica que es confiable para evaluar el ajuste psicosocial.

### **Procedimiento**

La evaluación fue realizada durante el mes de septiembre de 2015, durante el curso propedéutico, convocando a la totalidad de alumnos inscritos en el primer cuatrimestre de los doce programas educativos de nivel técnico superior universitario de la institución.

Los directores y personal de cada uno de los programas educativos apoyaron en la logística de la aplicación. Se aplicó el cuestionario en mención, en modalidad impresa, de forma grupal, se utilizaron hojas electrónicas y se capturaron los datos en un lector óptico, los análisis se llevaron a cabo en el software SPSS versión 22.

## Resultados

Las propiedades métricas de las medidas tienden a los aspectos basales del comportamiento social y establece sus puntos de corte de inclusión y exclusión en el último decil de los comportamientos positivos y en el primer y segundo decil los negativos. De tal forma, el perfil psicológico del alumno dentro del rango de ajuste es congruente con su grupo de referencia, pues aun cuando las medidas aplicadas fueron validadas para la población mexicana, los parámetros de corte fueron obtenidos de la población de jóvenes alumnos, señalando a aquellos que por sus puntuaciones obtuvieron los niveles más bajos de comportamiento social positivo y los más altos de negativo.

En el decil 10, las dimensiones positivas tienden a 1, mientras las negativas tienden a 7, ya que el 1 siempre fue el valor de mayor positividad y el 7 el de menor intensidad, frecuencia, acuerdo o satisfacción respecto a la afirmación del reactivo.

Para el caso de las seis dimensiones positivas tenemos que los valores del último decil va de 3.66 al 7 para enfrentamiento directo, 3.93 para afectivo positivo, 4.90 para orientación al logro, 3.50 para locus de control interno, 3.22 para expresivo positivo y 3.33 para satisfacción con la vida. Todos con un valor máximo de 7. Estos valores corresponden a los extremos de baja frecuencia, intensidad o acuerdo con los aspectos positivos del ajuste, por lo que se considera que aquellos jóvenes con alguna dimensión positiva en el último decil tienen menos posibilidades de ajustarse a sus compañeros de grupo, en comparación con aquellos que se encuentran entre la media y la primera desviación estándar.

Por otro lado, para las seis dimensiones negativas tenemos que los valores del primer decil van de 0 al 2.88 para enfrentamiento indirecto, de 0 a 2.53 para la evaluación de los afectos negativos, de 2.94 para la evitación al éxito, de 3.29 para locus de control externo y 3.57 para el auto concepto negativo. Estos valores son los extremos de baja frecuencia, intensidad o acuerdo con los aspectos negativos del ajuste por lo que se considera que aquellos jóvenes con alguna dimensión negativa en el primer decil tiene menos posibilidades de ajustarse a sus compañeros de grupo, que aquellos que se encuentran entre la media y la primera desviación estándar.

De igual forma, si el joven obtiene en una o dos dimensiones positivas por arriba del valor del último decil, significa que hace poco uso, o tiene un nivel de acuerdo menos positivo a los de su grupo de referencia y a su vez obtiene una o dos dimensiones del 0 al valor del primer decil de los atributos negativos, implica que su reporte de frecuencia o intensidad o acuerdo es más negativo que el de su grupo, si suman un total de 3 o más dimensiones de desajuste con su grupo, se considera que el alumno muestra un perfil con menos posibilidades de ajuste psicosocial en la institución educativa en la cual acaba de ingresar.

De los alumnos evaluados, se identificó a un total de 241 que se encuentran fuera de rango, de los cuales se consideran en riesgo 140 y con problemas 101 (tabla 1).

Los porcentajes obtenidos por los diferentes planteles se encuentran entre el 10 al 20%, siendo los Programas educativos de Administración y Gestión de Proyectos, Desarrollo de Negocios y Minería las que presentan mayor número de jóvenes con problema de ajuste psicosocial y el TSU de Mecánica el que presenta menor número de alumnos con problemas de ajuste psicosocial.

Tabla 1.

*Comparación de la Suma de riesgos entre carreras. Tabulación cruzada.*

Riesgos	PM	GA	ME	MAE	MT	TICS	AD	DNE	MI	ER	PIAG	MIN	Total
0	91	65	90	41	113	68	74	46	101	12	41	45	787
1	42	46	18	25	43	38	28	25	55	10	20	24	374
2	20	24	17	5	18	20	22	16	32	2	8	10	194
3	11	18	7	6	25	15	18	12	24	4	10	10	160
4	8	7	3	2	9	7	7	5	11	1	5	6	71
5	5	3	3	1	4	3	4	5	8	0	2	4	42
6	0	0	1	0	1	1	3	1	1	0	0	0	8
7	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
8	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Total	177	164	139	80	213	152	157	110	232	29	86	99	1638

PM=Paramédico, GA=Gastronomía, ME=Mecánica, MAE=Manufactura y aeronáutica, MT=Mecatrónica, TICS= Tecnología de la información y la comunicación, AD=Administración, DNE=Dirección de negocios, MI=Mantenimiento industrial, ER=Energías renovables, PIAG= Procesos industriales, MIN= Minería.

### **Análisis de regresión múltiple para ajuste psicosocial**

Una regresión lineal múltiple permite predecir una variable dependiente a partir de múltiples variables independientes. El valor de  $R$  indica el grado de correlación, donde los valores pueden ir de 0 a 1, entre más cercano sea a 1, más correlacionadas se encontrarán las variables. El valor de  $R^2$  indica total de varianza explicada por el modelo, siendo los valores mayores al 35% considerados como aceptables y el valor de la prueba *Durbin-Watson*, indica valores de correlación positiva o negativa entre los residuales del modelo, y se consideran como aceptables los valores entre 1.5 y 2.5.

Se realizó un análisis de regresión múltiple para predecir la satisfacción con la vida a partir de los factores de ajuste psicosocial de tipo positivos, de modo que *el autoconcepto positivo, las emociones y afectos positivos, la orientación al logro, el enfrentamiento positivo y el locus de control positivo* explican el modelo, con un 32% de varianza explicada, considerados como valores de explicación moderados.

Se observa que en el modelo de regresión, el factor de *autoconcepto positivo* posee mayor correlación con la variable dependiente ( $r = 0.54$ ), seguido del factor de *emociones y afectos positivos* ( $r= 0.39$ ). Se observa que el valor de la prueba *Durbin-Watson* es de 1.92, lo cual indica correlaciones positivas entre los residuos del modelo.

Se realizó un análisis de regresión para predecir los valores de satisfacción con la vida, a partir de los factores que describen comportamientos y creencias negativas, como la evitación al fracaso, el enfrentamiento negativo, las emociones y afectos negativos y el autoconcepto negativo, donde el modelo



resultante obtuvo una varianza explicada del 8%, lo cual en este caso particular es deseable debido a que teóricamente, los factores negativos no deberían actuar como predictores de la satisfacción con la vida.

Se observa que todos los factores que integran el modelo de regresión poseen valores de correlación inversamente proporcionales a la satisfacción con la vida, lo cual indica que un mayor valor de evitación al fracaso, enfrentamiento negativo, emociones y afectos negativos o autoconcepto negativo, la satisfacción con la vida será menor o se verá reducida. Se observa que el valor de la prueba *Durbin-Watson* es de 1.96 lo que indica correlaciones positivas entre los residuales del modelo.

Tabla 2.

*Coefficientes de regresión múltiple para la variable dependiente satisfacción con la vida y las dimensiones positivas de ajuste psicosocial.*

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados Beta	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
	B	Error estándar				Tolerancia	VIF
(Constante)	0.63	0.07		8.22	0.00		
Autoconcepto positivo	0.50	0.03	0.43	17.03	0.00	0.63	1.56
Emociones y afectos positivos	0.12	0.02	0.14	5.59	0.00	0.64	1.55
5 Orientación al logro	-0.07	0.01	-0.08	-4.03	0.00	0.85	1.16
Enfrentamiento positivo	0.07	0.02	0.07	3.03	0.00	0.63	1.58
Locus de control positivo	0.05	0.02	0.05	2.18	0.02	0.71	1.39

a. Variable dependiente: satisfacción con la vida,  $R^2 = 0.32$ , Durbin Watson = 1.92

Tabla 3.

*Coefficientes de regresión múltiple para la variable dependiente satisfacción con la vida y las dimensiones negativas de ajuste psicosocial.*

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados Beta	t	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
	B	Error estándar				Tolerancia	VIF
(Constante)	2.80	0.11		24.32	0.00		
Evitación al fracas	-0.15	0.02	-0.21	-6.93	0.00	0.60	1.66
Enfrentamiento negativo	0.18	0.02	0.19	6.36	0.00	0.59	1.66
4 Emociones y afectos negativos	-0.10	0.02	-0.15	-4.76	0.00	0.54	1.84
Autoconcepto negativo	-0.05	0.02	-0.06	-2.28	0.02	0.66	1.49

a. Variable dependiente: satisfacción con la vida; R cuadrada 0.08; Durbin Watson 1.96

Se realizó un análisis de regresión con la finalidad de predecir los valores de la satisfacción con la vida, donde se incluyeron los factores de

autoconcepto positivo, evitación al fracaso y emociones y afectos positivos, donde se obtuvo un valor de varianza explicada del 34%.

Se observa que *el autoconcepto positivo posee una alta relación con la satisfacción con la vida* ( $r= 0.52$ ), mientras que las emociones y afectos positivos posee un valor moderado ( $r= 0.13$ ) y el factor de evitación al fracaso posee una relación significativa inversamente proporcional ( $r= -0.12$ ). Se aprecia que el valor de la prueba *Durbin-Watson*= 1.92, lo que indica una correlación positiva entre los residuales.

Tabla 4.

*Coefficientes de regresión múltiple para la variable dependiente satisfacción con la vida y las dimensiones negativas y positivas de ajuste psicosocial.*

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados Beta	T	Sig.	Estadísticas de colinealidad	
	B	Error estándar				Tolerancia	VIF
(Constante)	1.17	0.09		12.78	0.00		
Autoconcepto positivo	0.52	0.02	0.45	19.49	0.00	0.75	1.33
3 Evitación al fracaso	-0.12	0.01	-0.17	-8.68	0.00	0.99	1.00
Emociones y afectos positivos	0.13	0.02	0.15	6.60	0.00	0.75	1.33

a. Variable dependiente: SATISFACCION CON LA VIDA; R cuadrada 0.34; Durbin Watson 1.92

## Conclusión

Los resultados obtenidos para los diferentes deciles en las dimensiones evaluadas han sido obtenidos con algunas variaciones para otras instituciones, como las escuelas normales del estado de Sonora, algunas escuelas preparatorias y otras universidades.

Encontramos que el último decil de los positivos se encuentra siempre entre el 3 y el 4 de los 7 puntos de la escala de Likert, mientras que el primer decil de los negativos se encuentra entre el 2 y el 3, exceptuando el caso de la orientación al logro que la mayoría de las veces corta en el noveno decil con valores de 4.5 a 5.5. Estos valores de orientación al logro resulta la mayoría de las veces con una tendencia por encima de las otras variables positivas porque el tipo de reactivo que contiene implica particularmente el esfuerzo por la competencia, el sacrificio por el logro y la estrategia de cumplir con la expectativa como un elemento fundamental para los objetivos de vida.

Por otro lado, la distribución que encontramos correspondiente al 14.7% del total de los alumnos que están con 3 dimensiones fuera de rango y más saturando la frecuencia con 140 sujetos, el factor de riesgo con 3 fuera de rango y colocando poco más de 100 sujetos entre el 4 y el 5. Después de esto observamos que los alumnos de Paramédico tienen un promedio menor comparado con los de Gastronomía en una relación de 13.5% contra 16.1% de alumnos fuera de rango.

Dentro de los TSU de ingenierías, Mecatrónica presenta un 17.8% de alumnos fuera de rango mientras que Manufactura aeronáutica tiene un 11.1% y Mecánica solamente un 10.1%, por otro lado, los Técnicos Superior

Universitarios (TSU) de los Programas de Administración y Evaluación de Proyectos, Tecnologías de la información y la comunicación y Desarrollo de negocios presentan 21.3% y 20.9% de alumnos fuera de rango, siendo de los Programas educativos, quienes presentan mayores problemas comparados, por ejemplo, aquellas relacionadas con Mantenimiento, Procesos industriales, Energías renovables y Minería que se mantienen entre 18.8% para Mantenimiento y 19.7% para Procesos industriales.

Es importante continuar analizando los resultados de la evaluación de los jóvenes, indagar acerca de variables de contexto, por ejemplo sobre su trayectoria académica, condiciones del hogar, capital cultural, entre otras que la literatura señala como variables vinculadas al desempeño académico en educación superior.

Es necesario también dar seguimiento tanto a las evaluaciones de los jóvenes que conforman esta cohorte generacional tanto en cuestiones de ajuste psicosocial como en la atención dentro del Programa Institucional de Tutorías.

Las regresiones señalan que el autoconcepto y las emociones positivas son las variables asociadas a la satisfacción con la vida, mientras que de manera negativa la evitación al fracaso y las emociones y afectos negativos explican con signo negativo. Así pues los niveles de satisfacción con la vida de los alumnos de la universidad se mejoran con los niveles de autoconcepto emociones y afectos positivos pero desmejoran con percepciones de evitación al fracaso y los afectos negativos.

Los alumnos identificados fuera de rango, o en riesgo en las dimensiones de ajuste psicosocial se propone que sean atendidos dentro del Programa Institucional de Tutorías, por parte del equipo de tutores individuales, los cuales deberán ser psicólogos que cuenten con título y cédula profesional, en un proceso de consejería de no más de 10 sesiones, una por semana. En caso de requerir más tiempo de atención el alumno deberá ser canalizado a alguna institución externa que pueda apoyarle, por ejemplo si se trata de adicciones, depresión mayor, entre otros.

Los planes de atención se propone que sean diseñados por el propio tutor individual, después de la primera sesión y que en dicho plan participe el alumno, con la finalidad de que se involucre en el proceso.

La confidencialidad de la información es importante garantizar al alumno, sin embargo se debe mantener un medio de comunicación presencial y virtual por parte del equipo de tutores, para dar seguimiento a los jóvenes que se estarán atendiendo en los 12 programas educativos que ofrece la universidad.

Una última propuesta es ubicar dentro de los resultados a aquellos estudiantes que presentan puntajes idóneos para fungir como apoyos para el tutor dentro de las sesiones de tutoría grupal.

## Referencias

Anguas, A. (1997). *El significado del bienestar subjetivo, su valoración en México*. Tesis no publicada para obtener el grado de maestra en Psicología Social. Universidad Autónoma de México.

- La Rosa, J. (1986). *Escala de locus de control y autoconcepto*. Construcción y validación. Tesis no publicada para obtener el grado de doctorado. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Laborín, J. y Vera, A. (2000). Bienestar subjetivo y su relación con locus de control y enfrentamiento. *La Psicología Social en México*. Vol. VIII AMPESO (Eds.)192-199.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. México: Ediciones Roca.
- Mac Donald, J., Piquero, A., Valois, R. & Zullig, K. (2005). The relationship between life satisfaction, risk-taking behaviors and youth violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 20 (11), 1495- 1518.
- Mc Cullough, G., Huebner, S. & Laughlin, E. (2000). Life events, self concept and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37 (3), 281-290.
- Natving, G., Albrektsen, G. & Qvarnstrom, U. (2001). School related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*. Vol. 30 (5), 561-575.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México, Mc Graw Hill.
- Rotter, B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*. Vol. 80, p. 609.
- Valdés, J. y Reyes-Lagunes, I. (1992). Las categorías semánticas y el autoconcepto. *La Psicología Social en México*, Vol. IV, pp.193-199.

# IMPLICACIONES DE LOS AÑOS DE SERVICIO CON LA CULTURA ORGANIZACIONAL DE LA ESCUELA: EL TRABAJO EN EQUIPO Y LA SATISFACCIÓN LABORAL.

IMPLICATIONS OF YEARS OF SERVICE WITH THE ORGANIZATIONAL CULTURE OF SCHOOL: TEAMWORK AND JOB SATISFACTION.

Manuel Ortega Muñoz

---

Doctor en Ciencias para el Aprendizaje. Universidad Pedagógica de Durango. [drmanuelortega@hotmail.com](mailto:drmanuelortega@hotmail.com)

---

## Resumen

El presente reporte, forma parte de una indagación más extensa que expone la relación que existe entre el liderazgo distribuido y la cultura organizacional en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango, México. En este extracto, se plantearon como objetivos: a) Identificar cuál es el nivel de implicaciones de los años de servicio con la cultura organizacional de las escuelas de educación básica de Victoria de Durango, b) Determinar cuáles son las implicaciones de los años de servicio respecto al trabajo en equipo de las escuelas de educación básica de Victoria de Durango y c) Determinar cuáles son las implicaciones de los años de servicio respecto a la satisfacción laboral de las escuelas de educación básica de Victoria de Durango. Para el logro de los objetivos planteados se llevó a cabo un estudio exploratorio, descriptivo, correlacional, transversal y no experimental. El acopio de información se llevó a cabo mediante el método de la encuesta, utilizando un cuestionario aplicado a 774 docentes y directivos de educación básica de Victoria de Durango. Sus principales resultados, permiten afirmar que las implicaciones de los años de servicio respecto a la cultura organizacional de la escuela presentan un nivel medio, analizando sus dimensiones trabajo en equipo y satisfacción laboral.

**Palabras clave:** Cultura organizacional, años de servicio, trabajo en equipo, satisfacción laboral.

## Abstract

This report is part of a broader inquiry that describes the relationship between distributed leadership and organizational culture in basic education schools in Victoria de Durango, Mexico. In this excerpt, they were raised the following objectives: a) Identify what level of implications of the years of service with the organizational culture of elementary schools in Victoria de Durango, b) Identify the implications of the years of service are compared to teamwork basic education schools in Victoria de Durango c) Identify the implications of the years of service in respect of job satisfaction of primary schools in Victoria de Durango are. To achieve the proposed objectives were carried out an exploratory, descriptive, correlational, cross-sectional non-experimental study. Information gathering was conducted by survey method using a questionnaire administered to 774 teachers and principals of basic education for Victoria de Durango. Its main results support the conclusion that the implications of the years of service with respect to the organizational culture of the school have an average level, analyzing their dimensions teamwork and job satisfaction.

**Keywords:** Organizational Culture, years of service, teamwork, job satisfaction.

## Introducción

La cultura organizacional “representa un patrón complejo de creencias, expectativas, ideas, valores, actitudes y conductas compartidas por los integrantes de una organización” (Amorós, 2007 p. 229). Si la cultura organizacional de una institución educativa no cumple con el aglutinamiento de intereses y compromisos comunes, el camino hacia el cumplimiento de objetivos institucionales será muy estrecho y poco fértil.

Daft (2000) explica que la cultura organizacional es una serie de valores, conocimientos, creencias y modos de pensar que funcionan como camino al que hay que seguir, todos ellos comunes entre los integrantes de una organización para ser enseñados a otros integrantes como válidos.

Leal Millan (1991, citado en Fernández, 2002) expone que “la cultura organizativa caracteriza pues el conjunto de maneras tradicionales y habituales de pensar, sentir, decidir y reaccionar ante amenazas, oportunidades y problemas a los que se enfrenta una organización”.

Al identificar el trabajo en equipo como elemento constituyente de la cultura organizacional y en específico de la cultura de la escuela, podemos mencionar que

Aquellos centros que logran alto rendimiento se caracterizan por aspectos tales como, una dedicación de todos –dirección y profesorado- a las tareas y responsabilidades colectivas: planificación y programación de las actividades docentes, trabajo en equipo altamente desarrollado, liderazgo creativo, colegialidad y participación conjunta en las decisiones, ambiente de disciplina que conjuga autoridad y libertad (Álvaro, et al.,1990, s/p).

Por otro lado, para destacar lo fundamental de la satisfacción laboral como parte de la cultura organizacional, Cheng (1993, citado en Stolp, 1994) al mencionar que existe una fuerte correlación entre cultura escolar y la actitud de los maestros hacia su labor. El autor añade, que en su estudio sobre el establecimiento del perfil de culturas efectivas y no efectivas, “hallo que las culturas escolares más fuertes tenían profesores mejor motivados. En un ambiente con una ideología organizacional fuerte, participación compartida, liderazgo carismático e intimidad, los profesores experimentaron una mayor satisfacción en su labor y una productividad mejorada” (s/p).

Como antecedentes de la presente investigación podemos destacar los de Fernández (2002) al identificar al concepto de cultura organizacional como válido y fructífero para el estudio sociológico de las organizaciones escolares, comprender los comportamientos de rol y su relación con la eficacia de los equipos (Ros, 2006), al identificar a la cultura organizacional como un factor de éxito e intermitencia de las empresas familiares (Fernández & Bringmann (2007), al conocer el nivel de satisfacción profesional de los directores

(Cavalcante, 2004). Al analizar lo anterior, se puede advertir que la cultura organizacional con sus dimensiones trabajo en equipo y satisfacción laboral, en su dependencia con los años de servicio no ha sido estudiada en el ámbito nacional y muy escasamente en el latinoamericano, aspectos que se desarrollan en el presente estudio.

La indagación de las implicaciones de los años de servicio respecto al trabajo en equipo y a la satisfacción laboral como dimensiones de la cultura organizacional tiene los siguientes objetivos:

- Identificar cuál es el nivel de implicaciones de los años de servicio con la cultura organizacional de las escuelas de educación básica de Victoria de Durango
- Determinar cuáles son las implicaciones de los años de servicio respecto al trabajo en equipo de las escuelas de educación básica de Victoria de Durango y
- Determinar cuáles son las implicaciones de los años de servicio respecto a la satisfacción laboral de las escuelas de educación básica de Victoria de Durango.

## Metodología

El presente estudio es de tipo exploratorio, descriptivo, correlacional, transversal y no experimental. Para el acopio de datos se diseñó un cuestionario con 83 ítemes, el cual fue denominado Inventario de Prácticas de Liderazgo Distribuido (IPLD). Cabe hacer mención de que el extracto de investigación que aquí se presenta, solo abarca los últimos 39 ítemes del mencionado inventario en su relación con la variable años de servicio.

El IPLD se compone de 83 ítemes cuyas respuestas se presentan en un escalonamiento Lickert con cinco niveles. Ante el cuestionamiento ¿Qué tan de acuerdo está con...? El sujeto de investigación se encuentra frente a cinco opciones para responder: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

Al analizar el IPLD, en el jueceo se obtuvo un índice KR-20 (con la fórmula de Kuder-Richardson) de .83, de tal manera que la confiabilidad que evaluaron los jueces fue muy alta; posteriormente, el Inventario se sometió a piloteo mediante la fórmula de Cronbach y se obtuvo el índice alfa de .97, por lo que se determinó que el instrumento es confiable y de acuerdo a los propósitos de la investigación.

Se encuestaron a 774 docentes y directivos de educación básica de Victoria de Durango. La distribución de los docentes según la variable años de servicio es:

- ✓ Hasta 5 años fueron 145 docentes
- ✓ De 6 a 10 años 158 docentes
- ✓ De 11 a 15 años 120 docentes
- ✓ De 16 a 20 años 122 docentes
- ✓ De más de 20 años 229 docentes

## Resultados

El proceso de análisis paramétrico realizado entre los grupos de acuerdo a los años de servicio, se auxilió del programa estadístico computacional *SPSS* versión 20.0, utilizando el análisis de varianza (ANOVA).

De acuerdo a la estructura del cuestionario aplicado, en este trabajo se describe el análisis de las dimensiones trabajo en equipo y satisfacción laboral de la variable cultura organizacional y su dependencia con la variable años de servicio, donde la primera dimensión está compuesta por 22 ítems y la segunda por 17, dando un total de 39 ítems del instrumento.

De forma general, se puede deducir que el nivel de implicaciones del género respecto a la cultura organizacional en las escuelas de educación básica de Victoria de Durango es de 41%, el cual interpretado en un baremo de tres valores (de 0 a 33%, bajo; de 34% a 66%, medio; y de 67% a 100%, alto) permite afirmar que las implicaciones del género respecto a la cultura organizacional es de nivel medio.

Dentro de la dimensión 1, trabajo en equipo, de la variable cultura organizacional, los ítems significativos se presentan en la tabla 1.

Tabla 1.

*Ítems significativos de la dimensión trabajo en equipo de la variable cultura organizacional.*

# de ítem	Ítem	p
45	Participo activamente en las tareas escolares	.00
46	Comparto los intereses educativos de la comunidad escolar	.04
52	La determinación de funciones está de acuerdo a las aptitudes de cada integrante de la comunidad escolar	.00
55	Soy responsable con mis funciones o tareas establecidas en la escuela	.02
56	Comparto la misión de la escuela	.00
61	Tomo en cuenta a los integrantes de la comunidad para la realización de actividades en la escuela	.04
62	Tengo la disposición para servir a cualquier integrante de la comunidad escolar	.03
64	Comparto la visión para mi escuela de la comunidad escolar	.00
65	Fomento el respeto entre cada integrante de la comunidad escolar	.05
66	Promuevo la libertad de expresión entre los miembros de la comunidad escolar	.00

Interpretando lo que ocurre entre los grupos en la dimensión trabajo en equipo dentro del ítem 45, podemos determinar que los docentes tienen un nivel diferenciado en su participación activa dentro de las tareas escolares, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, las mayores diferencias observadas fueron dos: la de los maestros que tienen entre 11 y 15 años de servicio con los que tienen de hasta 5 años y los que tienen de 6 a 10 años de servicio y, la segunda, los docentes de más de 20 años de servicio con los que tienen hasta 5 años y los que tienen de 6 a 10 años de servicio, lo que expresa que los docentes que participan activamente menos en las tareas escolares son los que tienen entre 6 y 10 años de servicio.

Dentro del ítem 46, podemos determinar que los docentes tienen un nivel diferenciado en compartir los intereses educativos de la comunidad escolar, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba



Post Hoc, la mayor diferencia observada es la de los docentes con 6 a 10 años de servicio con los que tienen más de 20 años de servicio, lo que evidencia que los docentes de entre 6 y 10 años de servicio son quienes menos comparten los intereses educativos de la comunidad escolar.

Dentro del ítem 52, podemos determinar que los docentes tienen un nivel diferenciado en identificar que la determinación de funciones está de acuerdo a las aptitudes de cada integrante de la comunidad escolar, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, la mayor diferencia observada es la de los docentes con hasta 5 años de servicio con los que tienen de 11 a 15 años, de 16 a 20 y los que tienen más de 20 años de servicio, lo que evidencia que los docentes que tienen más de 20 años de servicio son los que menos identifican que la determinación de funciones está de acuerdo a las aptitudes de cada integrante de la comunidad escolar.

Dentro del ítem 55, podemos determinar que los docentes tienen un nivel diferenciado en identificar que son responsables con sus funciones o tareas establecidas en la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, la mayor diferencia observada es la de los docentes con más de 20 años de servicio con los que tienen hasta 5 años de servicio, de 6 a 10 años y de 16 años de servicio, lo que evidencia que los docentes de 16 a 20 años de servicio son los que menos identifican que son responsables con sus funciones o tareas establecidas en la escuela.

Dentro del ítem 56, podemos determinar que los docentes tienen un nivel diferenciado en compartir la misión de la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, las mayores diferencias observadas son dos: la de los maestros de hasta 5 años con los maestros de más de 20 años de servicio y, la segunda, la de los docentes de 6 a 10 años de servicio con los que tienen de 11 a 15 años, los de 16 a 20 años y los de más de 20 años de servicio, lo que expone que los docentes de 6 a 10 años son los que menos comparten la misión de la escuela.

Dentro del ítem 61, podemos determinar que los docentes tienen un nivel diferenciado en tomar en cuenta a los integrantes de la comunidad para la realización de actividades en la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, las mayores diferencias observadas son dos: la de los maestros de hasta 5 años con los maestros de más de 6 a 10 años y los que tienen de 16 a 20 años de servicio y, la segunda, la de los docentes de 16 a 20 años de servicio con los que tienen más de 20 años de servicio, lo que expone que los docentes que tienen de 16 a 20 años son los que menos toman en cuenta a los integrantes de la comunidad para la realización de actividades en la escuela.

Dentro del ítem 62, podemos determinar que los docentes tienen un nivel diferenciado en tener la disposición para servir a cualquier integrante de la comunidad escolar tomar en cuenta a los integrantes de la comunidad para la realización de actividades en la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, la mayor diferencia observada fue la de los docentes de entre 16 y 20 años de servicio con los que tienen hasta 5 años, los que tienen de 11 a 15 años y los que tienen más de 20 años de servicio, lo que evidencia que los docentes que tienen de 16 a 20 años son los que menos tienen la disposición para servir a cualquier integrante de la comunidad escolar.

Dentro del ítem 64, podemos determinar que los docentes tienen un nivel diferenciado en compartir la visión para su escuela de la comunidad escolar, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, la mayor diferencia observada fue la de los docentes de más de 20 años de servicio con los de entre 6 y 10 años y los de 16 a 20 años de servicio, lo que expresa que los docentes que tienen de 6 a 10 años son los que menos comparten la visión para su escuela de la comunidad escolar.

Dentro del ítem 65, podemos determinar que los docentes tienen un nivel diferenciado en el fomento el respeto entre cada integrante de la comunidad escolar, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, la mayor diferencia observada fue la de los docentes de más de 20 años de servicio con los de hasta 5 años y los que tienen de 16 a 20 años de servicio, lo que expresa que los docentes que tienen hasta 5 años de servicio son los que menos fomentan el respeto entre cada integrante de la comunidad escolar.

Dentro del ítem 66, podemos determinar que los docentes tienen un nivel diferenciado en promover la libertad de expresión entre los miembros de la comunidad escolar, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, la mayor diferencia observada fue la de los docentes de más de 20 años de servicio con los restantes grupos, los de hasta 5 años, de 6 a 10 años, de 11 a 15 años y los que tienen de 16 a 20 años de servicio, lo que expresa que los docentes que tienen hasta 5 años de servicio son los que menos promueven la libertad de expresión entre los miembros de la comunidad escolar.

Tabla 2.  
*Ítems significativos de la dimensión satisfacción laboral de la variable cultura organizacional.*

# de ítem	Ítem	p
67	El pertenecer a esta escuela, satisface mis expectativas profesionales	.05
72	Promuevo el respeto con mis compañeros de escuela	.00
78	El salario que percibo satisface mis expectativas	.00
81	Cuento con el espacio físico adecuado para la realización de mis funciones	.05
82	Se promueven las oportunidades de crecimiento salarial en la escuela	.00
83	Cuento con los materiales indispensables para la realización de mi función	.00

Interpretando lo que ocurre entre los grupos en la dimensión satisfacción laboral dentro del ítem 67, podemos determinar que los docentes tienen un nivel diferenciado en el que pertenecer a esta escuela, satisface mis expectativas profesionales, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, las mayor diferencia observada es la de los maestros de 6 a 10 años con los que tienen más de 20 años de servicio, lo que expresa que los docentes que tienen de 6 a 10 años son los que están más insatisfechos en sus expectativas profesionales al pertenecer a su actual escuela.

Dentro del ítem 72, podemos determinar que los docentes tienen un nivel diferenciado en promover el respeto con mis compañeros de escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, las mayor diferencia observada es la de los maestros con más de 20 años de servicio con los que tienen hasta 5 años, de 6 a 10 años y los que tienen de 16 a 20 años de servicio, lo que expresa que los docentes que tienen de 6 a 10 años de servicio son quienes menos promueven el respeto con mis compañeros de escuela.

Dentro del ítem 78, podemos determinar que los docentes tienen un nivel diferenciado en la percepción de que el salario que perciben satisface mis expectativas, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, las mayores diferencias observadas son dos: la primera entre los maestros de hasta 5 años de servicio con los docentes de 11 a 15 años de servicio y, la segunda, la de los maestros de más de 20 años de servicio con los docentes de hasta 5 años de servicio, de 6 a 10 años de servicio y los de 16 a 20 años de servicio, lo que expresa que los docentes con más de 20 años de servicio son quienes más están insatisfechos en sus expectativas sobre el salario que perciben.

Dentro del ítem 81, podemos determinar que los docentes tienen un nivel diferenciado en su percepción de contar con el espacio físico adecuado para la realización de mis funciones, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, las mayores diferencias observadas son dos: la primera, de los maestros de 6 a 10 años de servicio con los maestros de 11 a 15 años y, la segunda, la de los maestros de más de 20 años de servicio con los docentes de hasta 5 años y de 6 a 10 años de servicio, lo que expresa que los docentes que tienen de 11 a 15 años de servicio son quienes menos perciben el contar con el espacio físico adecuado para la realización de mis funciones.

Dentro del ítem 82, podemos determinar que los docentes tienen un nivel diferenciado en la promoción de las oportunidades de crecimiento salarial en la escuela, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, las mayores diferencias observadas son dos: la primera, la de los maestros de hasta 5 años de servicio con los maestros de 11 a 15 años, los de 16 a 20 años y los que tienen más de 20 años de servicio y, la segunda, la de los maestros de 6 a 10 años de servicio con los maestros que cuentan con más de 20 años de servicio, lo que expresa que los docentes que tienen más de 20 años de servicio son los que menos perciben la promoción de las oportunidades de crecimiento salarial en la escuela.

Dentro del ítem 83, podemos determinar que los docentes tienen un nivel diferenciado en la percepción de contar con los materiales indispensables para la realización de mi función, al analizar la varianza entre los datos de los grupos en una prueba Post Hoc, las mayores diferencias observadas son dos: la primera, la de los maestros de hasta 5 años de servicio con los maestros de 11 a 15 años, los de 16 a 20 años y los que tienen más de 20 años de servicio y, la segunda, la de los maestros de 6 a 10 años de servicio con los maestros que cuentan con más de 20 años de servicio, lo que expresa que los docentes que tienen más de 20 años de servicio son los que menos perciben el contar con los materiales indispensables para la realización de mi función.

## Conclusiones

Las implicaciones de los años de servicio en la cultura organizacional, trabajo en equipo y satisfacción laboral, que viven las escuelas de educación básica de Victoria de Durango presentan un nivel medio.

Las implicaciones de los años de servicio en el trabajo en equipo de las escuelas de educación básica de Victoria de Durango son que los docentes que participan activamente menos en las tareas escolares son los que tienen entre 6 y 10 años de servicio; que los docentes de entre 6 y 10 años de servicio son quienes menos comparten los intereses educativos de la comunidad escolar; que los docentes que tienen más de 20 años de servicio son los que menos identifican que la determinación de funciones está de acuerdo a las aptitudes de cada integrante de la comunidad escolar; lo que evidencia que los docentes de 16 a 20 años de servicio son los que menos identifican que son responsables con sus funciones o tareas establecidas en la escuela; lo que expone que los docentes de 6 a 10 años son los que menos comparten la misión de la escuela.

Además, que los docentes que tienen de 16 a 20 años son los que menos toman en cuenta a los integrantes de la comunidad para la realización de actividades en la escuela; que los docentes que tienen de 16 a 20 años son los que menos tienen la disposición para servir a cualquier integrante de la comunidad escolar; que los docentes que tienen de 6 a 10 años son los que menos comparten la visión para su escuela de la comunidad escolar; que los docentes que tienen hasta 5 años de servicio son los que menos fomentan el respeto entre cada integrante de la comunidad escolar; y que los docentes que tienen hasta 5 años de servicio son los que menos promueven la libertad de expresión entre los miembros de la comunidad escolar.

Las implicaciones de los años de servicio en la satisfacción laboral de las escuelas de educación básica de la ciudad de Victoria de Durango son que los docentes que tienen de 6 a 10 años son los que están más insatisfechos en sus expectativas profesionales al pertenecer a su actual escuela; que los docentes que tienen de 6 a 10 años de servicio son quienes menos promueven el respeto con mis compañeros de escuela; que los docentes con más de 20 años de servicio son quienes más están insatisfechos en sus expectativas sobre el salario que perciben; que los docentes que tienen de 11 a 15 años de servicio son quienes menos perciben el contar con el espacio físico adecuado para la realización de mis funciones; que los docentes que tienen más de 20 años de servicio son los que menos perciben la promoción de las oportunidades de crecimiento salarial en la escuela; y que los docentes que tienen más de 20 años de servicio son los que menos perciben el contar con los materiales indispensables para la realización de mi función

## Referencias

Álvaro, M. et al. (1990). *Hacia un modelo causal de rendimiento académico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E.

- Amorós, E. (2007). *Comportamiento organizacional en busca del desarrollo de ventajas competitivas*. Perú: USAT.
- Cavalcante, J. (2004). *Satisfacción en el trabajo de los directivos de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina (Bahía-Brasil)*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0209105-170143/>
- Daft, R. (2000). *Teoría y diseño organizacional*. 6ta. Ed. (trad. del inglés). México: Thomson editores.
- Fernández, J. M. (2002). *Cultura de la organización y centro educativo*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/cps/ucm-t25971.pdf>
- Fernández, N. & Bringmann, E. (2007). *El impacto de la cultura organizacional y del liderazgo en las empresas familiares*. Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro. Coord. Juan Carlos Ayala Calvo. Universidad de La Rioja. España. Disponible en: <http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2234313> consultado el 30 de octubre de 2009.
- Ros, A. (2006). *Análisis de roles de trabajo en equipo*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. España. Recuperado de [http://www.tesisenxarxa.net/TESIS\\_UAB/AVAILABLE/TDX.../jarg1de1.pdf](http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX.../jarg1de1.pdf)
- Stolp, S. (1994). *Liderazgo para la cultura escolar*. ERIC Digest. Recuperado de en <http://www.eric.uoregon.edu/publications/digests/spanish/digest091.html>

# ESTILO DE VIDA EN ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR Y SU RELACIÓN CON LAS ADICCIONES.

LIFESTYLE IN STUDENTS OF SUPERIOR MIDDLE LEVEL AND ITS RELATIONSHIP WITH ADDICTIONS.

*María Jazmín Valencia Guzmán (1), Dolores Gutiérrez Rico (2) y José Gutiérrez Homma (3)*

- 
- 1.- Doctora en Educación. Profesora e Investigadora de tiempo completo de la Facultad de Enfermería de la UMSNH. [jazvg@yahoo.com.mx](mailto:jazvg@yahoo.com.mx)  
2.- Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica de Durango. [lolarico@hotmail.com](mailto:lolarico@hotmail.com)  
3.- Profesor de tiempo completo del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Michoacán.
- 

## Resumen

Los estilos de vida están relacionados con el contexto social, económico, político y cultural. El consumo de sustancias adictivas como el alcohol y tabaco en fiestas y son un vehículo de socialización en los grupos de adolescentes. El objetivo de la investigación es analizar el estilo de vida en estudiantes de nivel medio superior y su relación con las adicciones. Estudio de tipo cuantitativo, descriptivo, transversal, comparativo, correlacional e inferencial, muestra de 300 estudiantes de 15 a 20 años, seleccionados aleatoriamente, se aplicó cuestionario de 45 preguntas cerradas con escala de Likert. Se encontró correlación entre los estudiantes que cuidan su alimentación, hacen ejercicio 20 minutos o más, con la percepción de que el consumo de alcohol, tabaco o drogas ilícitas generan conflictos con la familia y no tienen correlación con la percepción de que fumar o beber ayudan a pasarla bien. Los estudiantes que tienen actividad deportiva, cuidan su alimentación y tienen buena comunicación con su familia, tienen una alta percepción de riesgo a las adicciones. Los casos contrarios tienen correlación con la percepción de que beber, fumar y consumir medicamentos sin prescripción médica ayudan a olvidar problemas y pasarla bien. Lo que implica educar a los adolescentes para que lleven un estilo de vida sano.

**Palabras clave:** Comunicación, Salud, Riesgo.

## Abstract

Lifestyles are related to the social, economic, political and cultural context. The consumption of addictive substances such as alcohol and tobacco are consumed at parties and are a vehicle of socialization in adolescent groups. Analyze the lifestyle of high school students and the relationship to addictions. Method quantitative, descriptive, transversal, comparative, correlational and inferential investigation, sample of 300 students aged 15 to 20 years, randomly selected, it was applied a questionnaire of 45 Questions with Likert scale. It was found correlation between students who care about their nutritional habits, exercise 20 minutes or more, with the perception that the consumption of alcohol, illicit drugs or tobacco generates conflicts with family and do not correlate with the perception that smoking or drinking helps to have a good time. Students with sports activity, care about their eating

habits and have good communication with their families, have a high perceived risk of addiction. Contrary cases correlate that drinking, smoking and taking drugs without prescription help forget problems and have fun. This implies educating teens to keep a healthy lifestyle.

**Keywords:** Communication, health, risk.

## Justificación

El consumo de drogas es un problema de salud pública a nivel mundial que ha aumentado en los últimos veinte años, y es una de las causas principales que perturban la vida en comunidades y alteran la convivencia en las familias y la sociedad, además de poner en riesgo y cuestionar la importancia de los valores como guías del comportamiento y convivencia social armónica (Consejo Nacional Contra las Adicciones [CONADIC] - Secretaria de Salud [SS], 2008; Moradillo, 2000). Este fenómeno del uso y abuso de alcohol, tabaco y drogas médicas ha alcanzado una extraordinaria importancia debido a las consecuencias en salud, sociales y familiares que produce. Este consumo provoca además una serie de problemas laborales, y económicos, derivados de las pérdidas laborales y a los gastos de recursos públicos, que se utilizan en la atención de personas con complicaciones relacionadas por uso y abuso de alcohol, tabaco y drogas médicas (Jordán, Pillon & Souza, 2009; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2011).

Los efectos adversos del uso de estas drogas se ubican dentro de (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [UNODC], 2012; SS y CONADIC, 2011) las enfermedades no transmisibles (enfermedades del corazón neoplasias, hipertensión, accidentes cerebrovasculares entre otras) que generan más de 36 millones de muertes al año a nivel mundial, ocasionan elevados costos en la atención sanitaria y afectan el desarrollo económico de la sociedad (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2001). Por otra parte el alcohol y el tabaco como drogas lícitas representan una gran carga para los sistemas de salud en el mundo (Herrera, 2004). El consumo de tabaco, es una de las principales causas prevenibles de enfermedad y muerte y factor de riesgo de múltiples enfermedades coronarias y pulmonares. La nicotina como sustancia base del tabaco es muy adictiva, es socialmente aceptada y de consumo legal (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2003). Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), el tabaquismo es la segunda causa de mortalidad en el mundo.

En la actualidad 10.9 millones de mexicanos mayores de 15 años son fumadores activos, esto representa el 15.9% de la población, 8 millones de hombres (24.8%) y 2.8 millones de mujeres (7.8%), 5.2 millones de mexicanos fuman diariamente, 3.9 millones de hombres y 1.3 millones de mujeres (Encuesta Global del Tabaquismo en México, 2009). En la población de 12 a 65 años aproximadamente 27 millones de mexicanos (35.6%) han probado el cigarro alguna vez en su vida, el 48.8% de los hombres y 23.4% de las mujeres. Al compararlo por grupos de edad el 14.9% de los adolescentes y 40.2% de los adultos han probado el cigarrillo alguna vez en su vida (Consejo Nacional Contra las Adicciones [CONADIC] - Secretaria de Salud [SS], 2008). En México cerca de 122 personas mueren a diario por causas que se vinculan

con el tabaquismo; además es causa probable de más de 25 enfermedades, y se estima que los fumadores crónicos han de perder entre 20 y 25 años de vida (Tapia, 2001).

Con respecto al consumo de bebidas alcohólicas, se estima que el abuso de la sustancia representa 9% del costo total de la enfermedad en México, y se asocia con enfermedades como cirrosis hepática, lesiones por accidentes de vehículos a motor, dependencia y homicidio (Gantiva, 2003; Tapia, 2001). Aproximadamente 27 millones de mexicanos consumen alcohol en edades entre 12 y 65 años y aunque el consumo no sea diario, cuando lo hacen ingieren grandes cantidades, ya que casi 4 millones en México beben con consumo excesivo una vez a la semana o con mayor frecuencia. El grupo de edad que presenta los niveles más altos de consumo es de 18 a 29 años esto es tanto en hombres como en mujeres.

Respecto al alto consumo de drogas médicas puede afectar la calidad de vida de una persona por los efectos adversos de la excesiva utilización y una forma inadecuada de administración. Los efectos adversos producidos por tomar medicamentos sin prescripción médica se han asociado a enfermedades incapacitantes y es causa de un 10% de hospitalizaciones. El incremento en su uso no solo tiene antecedentes médicos sino también de orden social y cultural. En países industrializados se observa un incremento de uso asociado a un mayor desarrollo de medicamentos terapéuticamente más efectivos y esta disponibilidad aumenta su uso. En países desarrollados la mayor parte de los medicamentos solo se obtienen por medio de una prescripción, lo que implica más regulación en la práctica terapéutica. No obstante los factores psicológicos y sociales tienen un impacto en los patrones de utilización de drogas médicas como vivir solo, los sentimientos de soledad, depresión, el estrés del trabajo o del estudio y las múltiples exigencias del mundo actual que generan ansiedad y trastornos del sueño. El 2.8% de la población en México de 18 a 34 años de edad ha consumido cualquier droga médica o ilegal siendo en este grupo la más alta prevalencia global (Secretaría de Salud, CONADIC, 2011).

Los determinantes del consumo de drogas (alcohol, tabaco y drogas médicas) son múltiples y complejos y afectan de manera sensible a la juventud pudiendo ser el inicio de la escalada de consumo, así como de presentar dependencia a las sustancias (Secretaría de Salud [SS], Consejo Nacional contra las Adicciones [CONADIC], 2012). Se ha señalado que existen diversos factores de riesgo de tipo biológico, psicológico y social que pueden aumentar el riesgo de que los adolescentes y jóvenes se involucren con el consumo de alcohol, tabaco y drogas médicas (López y Lobo da Costa, 2008; CONADIC, 2012).

Entre estos factores se encuentran la presencia o ausencia de determinados valores, los cuales pueden influir en las actitudes y conductas. Algunos estudios vinculan el consumo de drogas con la asunción de valores (Pedrero, Rojo y Puerta, 2009). Los valores están conectados al comportamiento humano, tienen una gran influencia en la manera de cómo las personas dan prioridad a sus acciones y los conducen a llevar a cabo conductas que pueden convertirse en hábitos por la acción repetitiva y consistente de estas conductas (López, 2000).



Con este proyecto, se impulsará un Programa de Atención a la Salud de la Adolescencia (SS, 2007), que tiene como propósito desarrollar acciones integrales para la salud de los adolescentes en el primer nivel de atención. Este programa se adaptará haciendo énfasis en: i) diversos factores protectores y de riesgo; ii) los derechos de los adolescentes; iii) el género y iv) la promoción de la salud. El programa incluye acciones de prevención y promoción de la salud que permiten romper el círculo de enfermedad, pobreza y marginación en este grupo específico de la población. Los cuatro enfoques permiten no sólo el desarrollo de acciones de atención de enfermedades, sino también de acciones dirigidas a incidir en factores sociales, psicológicos, biológicos y familiares que influyen en el auto cuidado, el bienestar y la calidad de vida durante esta etapa de la vida, para promover estilos de vida saludables libres del consumo de sustancia lícitas e ilícitas que generan adicción y comprometen importantemente la calidad de vida de las y los adolescentes.

### **Antecedentes**

Ramírez y Misitu (2008), realizaron un estudio titulado relaciones entre los recursos y el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes, su objetivo fue analizar las relaciones existentes entre el consumo de alcohol y tabaco y los recursos del adolescente, tales como autoestima, estrategias de afrontamiento y valores en una muestra de adolescentes mexicanos, esta estuvo constituida por 350 jóvenes en donde encontraron una relación positiva entre el consumo de alcohol y los valores de estimulación ( $r=0.186$ ,  $p<0.001$ ) y hedonismo ( $r=0.152$ ,  $p<0.01$ ), con respecto al consumo de tabaco encontraron diferencias significativas entre los fumadores y no fumadores en los valores de autodirección no fuma (Media=8.062), si fuma (Media=8.499) ( $p=.05$ ) y hedonismo (Media=6.736) para los que no fumen y para aquellos que fuman se reporta una Media de 8.048( $p<.05$ ).

En el año 2006, Cándido, et. al, realizaron un estudio denominado factores psicosociales relacionados con el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes españoles, con el objetivo de analizar la relación entre el estilo de vida y las variables de personalidad, ansiedad social, conducta prosocial, conducta antisocial o falta de valores y consumo de alcohol y tabaco, la muestra estuvo constituida por 352 con un rango de edad de 12 a 18 años, 179 varones y 173 mujeres en donde según un Modelo de Regresión Logística reveló que los valores con mayor probabilidad de que se llevara a cabo la conducta fueron los valores de la conducta antisocial o falta de valores mostrando un incremento de riesgo de consumo de tabaco (OR= 1.03; IC 95%), y estos mismos valores incrementaron el riesgo para el consumo de alcohol (OR= 1.04; IC 95% = 1.02-1.07).

Uribe, Verdugo y Zacarías (2011) investigaron la relación entre la percepción de riesgo y el consumo de drogas legales (alcohol y tabaco) e ilegales. Estudiaron una muestra de 299 estudiantes de ambos sexos de 15 a 19 años de edad, de educación media superior inscritos en la Universidad de la ciudad de Colima, Colima, México. Los hallazgos evidenciaron que en relación a la percepción de riesgo, existió mayor actitud negativa hacia el consumo de

drogas en mujeres comparado a los hombres ( $=26.73$  y  $=24.99, p=.002$  respectivamente).

Por otra parte, en los varones se encontraron relaciones negativas con significancia estadística entre la percepción de riesgo de consumo de tabaco con la frecuencia de consumo de tabaco ( $r=-.367, p<.01$ ) y entre la percepción de riesgo del consumo de alcohol con la frecuencia de consumo de alcohol ( $r=-.235, p<.01$ ). En cuanto al sexo femenino, solo se encontró correlación negativa significativa entre la percepción de riesgo de consumo de alcohol y la frecuencia de consumo de alcohol ( $r=-.266, p<.01$ ).

Ruiz, Lucena, Pino y Herruzo (2010) en su investigación relacionaron el consumo de alcohol y tabaco con la percepción de riesgos asociados a tener un accidente de tráfico, problemas legales, de salud, interpersonales y con la capacidad para realizar una tarea. La muestra estuvo conformada por 1011 estudiantes universitarios de ambos sexos de 18 a 27 años de edad, de la Universidad de Córdoba (UCO), España. Los resultados muestran que los jóvenes que consumen alcohol identifican una alta percepción riesgo de tener un accidente de tráfico ( $F(2,992)= 2.791; p<.001$ ). Así mismo, se observó una percepción de riesgo baja, pero estadísticamente significativa, en jóvenes que consumen tabaco relacionado a los accidentes de tráfico [ $F(2,989)= 21,930; p<.001$ ], problemas interpersonales [ $F(2,978)= 16,446; p<.001$ ], problemas legales [ $F(2,980)= 8,875; p<.001$ ] y problemas con la capacidad para realizar una tarea [ $F(2,970)= 19,179; p<.001$ ], pero no para los problemas de salud psicológicos y físicos.

Trujillo, Forns y Pérez (2007) investigaron la percepción que tienen los jóvenes sobre actividades que involucran el consumo de alcohol y tabaco, y cómo la percepción de riesgo influye en estos hábitos. La muestra estuvo compuesta por 865 jóvenes estudiantes de bachillerato y formación profesional, entre 15 y 18 años de edad, de dos ciudades, Bogotá, Colombia y Barcelona, España. Los hallazgos mostraron que en los jóvenes de ambas ciudades existió una percepción de riesgo en cuanto al consumo de alcohol y tabaco, encontrando que en Barcelona los adolescentes dan valores más elevados en percepción del riesgo personal comparados con los jóvenes de Bogotá ( $=3.25$  vs.  $2.76, p=.001$ ). Así mismo, en Bogotá otorgan valores más elevados en la percepción de miedo ( $=4.31$  y  $23.18, p=.001$ , respectivamente) y presión ( $=1.81$  y  $1.56, p=.001$ ) comparados con los jóvenes de Barcelona.

Iraurgi, Casas, Celorio y Diaz-Sanz (1999) estudiaron la calidad de vida relacionada con la salud en un programa de mantenimiento con metadona (PMM), el estudio fue descriptivo de corte transversal, su muestra fue de 40 sujetos dependientes a opiáceos que iniciaron un PMM en un centro de salud, fueron evaluados en las áreas siguientes: calidad de vida relacionada con la salud, bienestar psicológico, estrés, sintomatología y problemas relacionados con el ámbito toxicológico. Los resultados que obtuvieron en cuanto al nivel de calidad de vida es relativamente aceptable, con altas puntuaciones en aspectos emocionales (ansiedad y estrés) y una mala percepción de la salud. Por otro lado, refieren que la calidad de vida estaría íntimamente relacionada con el nivel de sintomatología que presente el sujeto, y en menor medida con la seropositividad a VIH o los años de consumo.

Desde una perspectiva interactiva, Carpio (2000), ha planteado un modelo que explica la calidad de vida no como las condiciones materiales o las condiciones de salud biológica de un individuo, sino como la resultante funcional de las condiciones biológicas, socioculturales y psicológicas de los individuos, donde las historias individuales son diferentes. Asimismo, los estilos interactivos donde

Las historias en conjunto dan formas de ajuste diferentes a las situaciones cotidianas que se les plantean a los individuos, generando alteración de los estados biológicos, cambio psicológico y alteración de las circunstancias sociales. Las competencias vinculadas con la calidad de vida según Carpio (2000) son la prevención de la enfermedad, adherencia a tratamientos, prevención de accidentes, protección de ambientes físicos, preservación de ambientes sociales, promoción de interacciones sociales en los ámbitos familiares y de pareja, y promoción de cambios benéficos para la comunidad.

Ruiz de Apocada, Martínez, Gutiérrez, Pérez de Arenaza y Landabaso (2004) estudiaron la calidad de vida y autopercepción de salud en adictos a heroína en tratamiento con metadona, en 64 sujetos y 45 familiares desde enero de 1992 hasta mayo de 1993. Este estudio lo dirige como la vida diaria y como el apoyo químico con metadona fue asociado con cambios en las actividades y calidad de vida, tanto percibidas en los pacientes como sentidas por sus familiares. Establecieron unas medidas de bienestar general, estado de salud percibido y calidad de vida para valorar dichos cambios. Encontraron sustanciales cambios en dirección positiva (bienestar general, en las actividades diarias, ambiente general en casa, en los primeros seis meses de tratamiento, que aumentan ligeramente en los posteriores meses de tratamiento y que se mantuvieron en el tiempo.

Trujols, Tejero y Casas (2006) refieren que en el tratamiento de las conductas adictivas, los procesos de recaída de los pacientes ya desintoxicados constituyen un reto asistencial continuo e ineludible debido a la elevada frecuencia con que se presentan. Asimismo señalan la relevancia del impacto psicológico que las recaídas en los hábitos tóxicos generan en el curso del trastorno por dependencia del paciente adicto, en los terapeutas y en la propia dinámica asistencial Graham (2000) evaluó la relación entre estilo de vida, bienestar psicológico y uso de sustancias, examinando 51 sujetos que usan droga y 90 sólo alcohol, el análisis de correlación señaló que: (a) el uso de drogas fue el principal factor asociado con pobre status de bienestar psicosocial y (b) el pobre bienestar psicosocial fue esencialmente una consecuencia antes que un precursor de uso de droga. Es por ello que la calidad de vida debe incorporarse decididamente en el ámbito de la intervención psicosocial y en especial del comportamiento adictivo por su condición de crítico problema de salud pública y el rol que tendría en la rehabilitación del adicto.

## **Objetivo General**

Analizar el estilo de vida en estudiantes de nivel medio superior y su relación con las adicciones.

## Objetivos específicos

Conocer el estilo de vida de estudiantes de nivel medio superior

Identificar la percepción de riesgo con las adicciones de los estudiantes de nivel medio superior

Relacionar el estilo de vida de estudiantes de nivel medio superior con la percepción de riesgo de las adicciones

## Metodología

El diseño del estudio es de tipo cuantitativo, descriptivo, transversal, correlacional. Este diseño se considera apropiado porque describe y documenta el estilo de vida de estudiantes de nivel medio superior y su relación con el consumo de sustancias adictivas, sin manipulación de las variables. Es correlacional porque se asocian las variables de valores terminales e instrumentales sobre el consumo de alcohol, tabaco y drogas médicas.

La población del estudio está conformada por 1200 estudiantes de los seis semestres del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Michoacán. Se realiza un muestreo aleatorio estratificado considerando seis estratos que corresponden a los seis semestres del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Michoacán. La selección de los estudiantes también será de forma aleatoria a través de los listados oficiales de la institución educativa. La muestra estará conformada por 300 estudiante del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Michoacán.

**Criterios de Inclusión:** Estudiantes del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Michoacán regulares e inscritos de los seis semestres de la Institución educativa y que acepten participar en la presente investigación.

**Criterios de exclusión:** estudiantes inscritos en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Michoacán que no acepten participar en la presente investigación.

Los instrumentos que se utilizaron son: Cuestionario en donde se solicitan datos personales, datos de estilos de vida y de percepción de riesgo hacia el consumo de drogas, elaborado por Uribe, Verdugo y Zacarías (2011), que es una modificación del Cuestionario de Factores de Riesgo y Protección para el Consumo de Drogas en Jóvenes, diseñado por Salazar, Varela, Cáceres y Tovar (2006).

Este cuestionario ha sido utilizado en estudiantes de bachillerato en un estudio realizado en la ciudad de Colima, México por Uribe y colaboradores (2011), donde se encontró que el Coeficiente Alpha de Cronbach fue de 0.87 y en adolescentes de preparatoria Nuevo León Méndez (2013) documenta una consistencia interna de (Alpa de Cronbach=0.87). Para el análisis cuantitativo se utilizó el paquete estadístico Statistical Package for Social Science (SPSS) versión 19.0 para Windows.

## Resultados

Se encuestó a estudiantes de nivel medio superior que oscilan entre los 15 a 17 años el 74.7%, entre los 18 a 20 años el 24.7% y más de 20 años el 0.6%. Predominó el sexo masculino con un 56.9% y femenino el 42.8%.

Los resultados más representativos son los que se presentan a continuación:

Tabla 1

*Informo a un doctor (a) o a otros profesionales de la salud cualquier inusual o síntoma extraño*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	44	14.7	14.7	14.7
	Algunas Veces	166	55.3	55.3	70.0
	Frecuentemente	71	23.7	23.7	93.7
	Rutinariamente	19	6.3	6.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Se observa que en más de la mitad (55.3%) informan algunas veces, el 30% lo hace frecuentemente o rutinariamente, lo preocupante es el 14.7% que nunca informan sus problemas de salud.

Tabla 2.

*Duermo lo suficiente*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	47	15.7	15.7	15.7
	Alguna Veces	152	50.7	50.7	66.3
	Frecuentemente	63	21.0	21.0	87.3
	Rutinariamente	38	12.7	12.7	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

En la presente tabla se observa que un poco más de la mitad (50.7%) algunas veces duerme lo suficiente y casi el 16% nunca duerme lo suficiente.

Tabla 3

*Hago ejercicio vigoroso por 20 o más minutos, por lo menos tres veces a la semana (tales como caminar rápidamente, andar en bicicleta, baile aeróbico, usar la maquina escaladora)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	39	13.0	13.0	13.0
	Algunas Veces	104	34.7	34.7	47.7
	Frecuentemente	68	22.7	22.7	70.3
	Rutinariamente	88	29.3	29.3	99.7
	5	1	.3	.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

El 52% realiza ejercicio vigoroso por 20 minutos o más, sin embargo el 13% refiere nunca hacer ejercicio, lo cual es en deterioro de su salud.

Tabla 4.  
*Tomo algún tiempo para relajarme todos los días*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	45	15.0	15.1	15.1
	Algunas Veces	118	39.3	39.5	54.5
	Frecuentemente	76	25.3	25.4	79.9
	Rutinariamente	60	20.0	20.1	100.0
	Total	299	99.7	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.3		
Total		300	100.0		

En la tabla 4, se manifiesta que más de la mitad (54.3%) nunca o algunas veces toma tiempo para relajarse.

Tabla 5.  
*Consumo algún tipo de fármaco sin necesitarlo*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	247	82.3	82.3	82.3
	Algunas Veces	23	7.7	7.7	90.0
	Frecuentemente	14	4.7	4.7	94.7
	Rutinariamente	14	4.7	4.7	99.3
	5	2	.7	.7	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Afortunadamente se muestra en la presente tabla que casi el 90% nunca o algunas veces consume fármacos sin necesitarlo.

Tabla 6.  
*Planifico mis actividades para no trabajar bajo estrés*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	82	27.3	27.3	27.3
	Algunas Veces	138	46.0	46.0	73.3
	Frecuentemente	57	19.0	19.0	92.3
	Rutinariamente	23	7.7	7.7	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Se muestra en la tabla 6 que solamente el 26% frecuentemente o rutinariamente planifican su tiempo.

Tabla 7.  
*Tengo buena comunicación con mi familia*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	19	6.3	6.4	6.4
	Algunas Veces	81	27.0	27.1	33.4
	Frecuentemente	97	32.3	32.4	65.9
	Rutinariamente	102	34.0	34.1	100.0
	Total	299	99.7	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.3		
Total		300	100.0		

En la tabla 7, el 6.3% manifiestan que nunca tienen buena comunicación con su familia y el 27% algunas veces.

En la tabla 8 se presenta que el 40.7% están de acuerdo y totalmente de acuerdo en que se consumen bebidas alcohólicas por diversión.

En la tabla 9 que un 15.3% están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que fumar es por diversión.

Tabla 8  
*Se consumen bebidas alcohólicas por diversión*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	totalmente Desacuerdo	73	24.3	24.3	24.3
	Desacuerdo	71	23.7	23.7	48.0
	Nada De Acuerdo	34	11.3	11.3	59.3
	De Acuerdo	99	33.0	33.0	92.3
	Totalmente De Acuerdo	23	7.7	7.7	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Tabla 9.  
*Se fuman cigarros por diversión*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente De Acuerdo	127	42.3	42.3	42.3
	Desacuerdo	77	25.7	25.7	68.0
	Nada de Acuerdo	50	16.7	16.7	84.7
	De Acuerdo	39	13.0	13.0	97.7
	Totalmente de Acuerdo	7	2.3	2.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Tabla10.  
*Es Normal consumir bebidas para olvidar problemas*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente Desacuerdo	118	39.3	39.6	39.6
	Desacuerdo	69	23.0	23.2	62.8
	Nada de Acuerdo	44	14.7	14.8	77.5
	De Acuerdo	48	16.0	16.1	93.6
	Totalmente de Acuerdo	19	6.3	6.4	100.0
	Total	298	99.3	100.0	
Perdidos	Sistema	2	.7		
Total		300	100.0		

Tabla 11  
*Se consumen bebidas alcohólicas para pertenecer a un grupo de amigos*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente Desacuerdo	170	56.7	56.7	56.7
	Desacuerdo	42	14.0	14.0	70.7
	Nada De Acuerdo	40	13.3	13.3	84.0
	De Acuerdo	36	12.0	12.0	96.0
	Totalmente De Acuerdo	12	4.0	4.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

En la tabla 10 se muestra que el 22.3 % están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que es normal consumir bebidas alcohólicas para olvidar problemas.

En la tabla 11 se muestra que el 16% están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que se consumen bebidas alcohólicas para pertenecer a un grupo de amigos.

Tabla 12.

*Se fuman cigarros para pertenecer a un grupo de amigos*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente Desacuerdo	177	59.0	59.0	59.0
	Desacuerdo	45	15.0	15.0	74.0
	Nada De Acuerdo	38	12.7	12.7	86.7
	De Acuerdo	28	9.3	9.3	96.0
	Totalmente De Acuerdo	12	4.0	4.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

En la tabla 12 se muestra que el 13.3% están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que se fuman cigarros para pertenecer a un grupo de amigos.

Tabla 13.

*Se consumen bebidas alcohólicas por una necesidad*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente Desacuerdo	163	54.3	54.3	54.3
	Desacuerdo	68	22.7	22.7	77.0
	Nada De Acuerdo	34	11.3	11.3	88.3
	De A cuerdo	25	8.3	8.3	96.7
	Totalmente De Acuerdo	10	3.3	3.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

En la tabla 13 se presenta un 11.6% de acuerdo o totalmente de acuerdo en que se consumen bebidas alcohólicas por necesidad.

Tabla 14.

*Se fuma porque se tiene una necesidad*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente Desacuerdo	139	46.3	46.3	46.3
	Desacuerdo	79	26.3	26.3	72.7
	Nada De Acuerdo	38	12.7	12.7	85.3
	De Acuerdo	33	11.0	11.0	96.3
	Totalmente De Acuerdo	11	3.7	3.7	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

En la tabla 14 se muestra que el 14.7 % están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que se fuma por necesidad.

En la tabla 15 se manifiesta que el 31.7% están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que se toman medicamento no prescrito por necesidad.



Tabla 15.

*Se toma medicamentos antidepresivos, estimulantes y analgésicos porque se tiene la necesidad de ellos*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente Desacuerdo	94	31.3	31.3	31.3
	Desacuerdo	67	22.3	22.3	53.7
	Nada De Acuerdo	44	14.7	14.7	68.3
	De Acuerdo	66	22.0	22.0	90.3
	Totalmente De Acuerdo	29	9.7	9.7	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Tabla 16.

*Consumir bebidas alcohólicas genera conflictos con los padres y/o la familia*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente Desacuerdo	40	13.3	13.4	13.4
	Desacuerdo	28	9.3	9.4	22.7
	Nada De Acuerdo	17	5.7	5.7	28.4
	De Acuerdo	100	33.3	33.4	61.9
	Totalmente De acuerdo	114	38.0	38.1	100.0
	Total	299	99.7	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.3		
Total		300	100.0		

En la tabla 16 se encuentra que el 28.3% manifiestan estar en desacuerdo que consumir bebidas alcohólicas generan conflictos con la familia.

Tabla 17.

*Fumar cigarros genera conflictos con los padres y/o familia*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente Desacuerdo	31	10.3	10.3	10.3
	Desacuerdo	21	7.0	7.0	17.3
	Nada De Acuerdo	29	9.7	9.7	27.0
	De Acuerdo	116	38.7	38.7	65.7
	Totalmente De Acuerdo	103	34.3	34.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

En la tabla 17 se observa que el 27% están de desacuerdo en que fumar genera problemas con la familia.

Tabla 18.

*La gente que consume bebidas alcohólica pierde el control y es desagradable*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente Desacuerdo	26	8.7	8.7	8.7
	Desacuerdo	21	7.0	7.0	15.7
	Nada De A cuerdo	23	7.7	7.7	23.3
	De Acuerdo	97	32.3	32.3	55.7
	Totalmente De Acuerdo	133	44.3	44.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

En la tabla 18 se encuentra que el 23.4% están en desacuerdo en que la gente que consume bebidas alcohólicas pierde el control y son desagradables.

Tabla 19

*Algunos efectos del consumo de alcohol como la cruda, los mareos o vómitos son molestos*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente Desacuerdo	17	5.7	5.7	5.7
	Desacuerdo	16	5.3	5.3	11.0
	Nada De Acuerdo	12	4.0	4.0	15.0
	De Acuerdo	102	34.0	34.0	49.0
	Totalmente De Acuerdo	153	51.0	51.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

En la tabla 19 se observa que el 15% están en desacuerdo en que los efectos secundarios del alcohol son molestos.

Tabla 20

*Algunas consecuencias de drogas médicas causan taquicardia, deterioro de capacidad de discernir, problemas de coordinación, y bradicardia son preocupantes*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente Desacuerdo	24	8.0	8.0	8.0
	Desacuerdo	18	6.0	6.0	14.0
	Nada De Acuerdo	20	6.7	6.7	20.7
	De Acuerdo	88	29.3	29.3	50.0
	Totalmente De Acuerdo	150	50.0	50.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

En la tabla 20 se observa que el 20.7% están en desacuerdo en que los efectos secundarios de los fármacos son preocupantes.

Tabla 21

*El consumo de bebidas genera accidentes graves de tránsito*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente Desacuerdo	15	5.0	5.0	5.0
	Desacuerdo	14	4.7	4.7	9.7
	Nada De Acuerdo	10	3.3	3.3	13.0
	De Acuerdo	86	28.7	28.7	41.7
	Totalmente De Acuerdo	175	58.3	58.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

En la tabla 21 se encuentra que el 13% están en desacuerdo en que el consumo de bebidas alcohólicas genera accidentes graves.

En la tabla 22 se observa que el 20% están en desacuerdo en que tomar bebidas alcohólicas provocan efectos negativos en la vida familiar.

En la tabla 23 se observa que el 25% están de acuerdo en que tomar bebidas alcohólicas ayudan a pasarla bien.

Tabla 22.

*El consumo de bebidas alcohólicas provoca efectos negativos en la vida familiar*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente Desacuerdo	18	6.0	6.0	6.0
	Desacuerdo	21	7.0	7.0	13.0
	Nada De Acuerdo	21	7.0	7.0	20.0
	De Acuerdo	96	32.0	32.0	52.0
	Totalmente De Acuerdo	144	48.0	48.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Tabla 23.

*El consumir bebidas alcohólicas ayuda a pasarla bien*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente Desacuerdo	118	39.3	39.3	39.3
	Desacuerdo	64	21.3	21.3	60.7
	Nada De Acuerdo	43	14.3	14.3	75.0
	De Acuerdo	57	19.0	19.0	94.0
	Totalmente De Acuerdo	18	6.0	6.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Tabla 24

*Se consumen bebidas alcohólicas para mejorar la relaciones interpersonales*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente Desacuerdo	141	47.0	47.2	47.2
	Desacuerdo	81	27.0	27.1	74.2
	Nada De Acuerdo	33	11.0	11.0	85.3
	De acuerdo	28	9.3	9.4	94.6
	Totalmente De Acuerdo	16	5.3	5.4	100.0
	Total	299	99.7	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.3		
Total		300	100.0		

En la tabla 24 se observa que el 14.8% están de acuerdo en que se consumen bebidas alcohólicas para mejorar las relaciones interpersonales.

Tabla 25

*Auto medicarse con antidepresivos, estimulantes y analgésicos es malo para la salud*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente Desacuerdo	25	8.3	8.3	8.3
	Desacuerdo	16	5.3	5.3	13.7
	Nada De Acuerdo	12	4.0	4.0	17.7
	De acuerdo	70	23.3	23.3	41.0
	Totalmente De Acuerdo	177	59.0	59.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

En la tabla 25 se observa que el 17.6% están en desacuerdo en que auto medicarse con antidepresivos, estimulantes y analgésicos es malo para la salud.

Tabla 26  
*Fumar cigarrillos es malo para la salud*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente Desacuerdo	28	9.3	9.3	9.3
	Desacuerdo	8	2.7	2.7	12.0
	Nada De Acuerdo	14	4.7	4.7	16.7
	De acuerdo	62	20.7	20.7	37.3
	Totalmente De Acuerdo	188	62.7	62.7	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

## Discusión de resultados

De los resultados obtenidos, las correlaciones más representativas son: La variable Mantengo una dieta baja en grasa y colesterol se correlaciona con la variable de informo a un doctor(a) o a otro profesional de la salud cualquier inusual o síntoma extraño.219\*\* se correlaciona también con la variable evito el consumo de azúcares y evito el consumo de alimentos que contengan azúcar (dulces, refrescos).314\*\*, así mismo se correlaciona con la variable planifico mis actividades para no trabajar bajo estrés .211\*\*. Lo que representa un buen estilo de vida en este grupo de estudiantes.

Duermo lo suficiente se correlaciona con la variable tomo algún tiempo para relajarme todos los días .235\*\*; al igual que con la variable consumo por lo menos 2 litros de agua al día .270\*\*; así mismo con la variable tengo buena comunicación con mi familia .298\*\*, también se verifica un estilo de vida saludable en estas correlaciones.

La variable tomo algún tiempo para relajarme todos los días se correlaciona con la variable duermo lo suficiente .235\*\*; así mismo se correlaciona con la variable hago ejercicio vigoroso por 20 minutos o más( por lo menos tres veces a la semana ( tales como caminar rápidamente, andar en bicicleta, baile aeróbico, usar la maquina escaladora) .202\*\* ; igualmente se correlaciona con la variable como de dos a tres porciones de leche, yogurt o queso cada día .260\*\*; Así mismo también se correlaciona con la variable consumo por lo menos 2 litros de agua al día .237\*\* y también se correlaciona con la variable planifico mis actividades para no trabajar bajo estrés .252\*\*, estas correlaciones ponen de manifiesto un estilo de vida saludable.

La variable se consumen bebidas alcohólicas por diversión se correlaciona con la variable se fuman cigarrillos por diversión .524\*\*; así mismo con la variable Normalmente se consumen bebidas alcohólicas para olvidar problemas .424\*\*; con la variable se consumen bebidas alcohólicas para pertenecer a un grupo de amigos.243\*\*; así mismo se correlaciona con la variable se fuman cigarrillos para pertenecer a un grupo d amigos .239\*\*; como también con la variable el consumir bebidas alcohólicas ayuda a pasarla bien .356\*\*; se correlaciona también con la variable fumar cigarrillos ayuda a pasarla bien .261; igualmente se correlaciona con la variable tomar medicamentos antidepresivos , estimulante y analgésicos ayuda a pasarla bien.202\*\*, estas

correlaciones muestran las malas percepciones que tienen los estudiantes con respecto a fumar, a la ingesta de bebidas alcohólicas y consumo de medicamentos antidepresivos, por lo que es inminente la necesidad de que los estudiantes de nivel medio superior conozcan más a fondo el término de “Adicción” y las reacciones secundarias de las sustancias adictivas.

La variable se fuman cigarros por diversión se correlaciona con la variable se consumen bebidas alcohólicas por diversión .524\*\* ; igualmente se correlaciona con la variable normalmente se consumen bebidas para olvidar problemas .403\*\* ; al igual se correlaciona con la variable frecuentemente se ingieren medicamentos ( antidepresivos, estimulantes y /o para dolor e insomnio sin prescripción médica .349\*\*; también se correlaciona con la variable se consumen bebidas alcohólicas para pertenecer a un grupo de amigos .389\*\*; de igual manera con la variable se fuman cigarros para pertenecer a un grupo de amigos .459\*\*; así mismo se correlaciona con la variable se consumen bebidas alcohólicas por necesidad .242\*\*; también se correlaciona con la variable se fuma porque se tiene una necesidad.300\*\*; se correlaciona con la variable el consumir bebidas alcohólicas ayuda a pasarla bien .254\*\*; se correlaciona con la variable fumar cigarrillos ayuda a pasarla bien .404\*\*y se correlaciona también con la variable se fuman cigarrillos para mejorar las relaciones interpersonales .202\*\*, en estos resultados se sigue observando la necesidad de una intervención educativa.

La variable normalmente se consumen bebidas para olvidar problemas se correlaciona con la variable se consumen bebidas alcohólicas por diversión .424\*\*; también se correlaciona con la variable se fuman cigarros por diversión .403\*\*; así mismo con la variable frecuentemente se ingieren medicamentos antidepresivos, estimulantes y/o para dolor e insomnio sin prescripción médica .431\*\*; también con la variable se consumen bebidas alcohólicas para pertenecer a un grupo de amigos.537\*\*; así como con la variable se fuman cigarros para pertenecer a un grupo de amigos.533.

La variable frecuentemente se ingieren medicamentos (antidepresivos, estimulantes y/o para dolor e insomnio) sin prescripción médica se correlaciona con la variable se fuman cigarros por diversión .349\*\*; también se correlaciona con la variable normalmente se consumen bebidas para olvidar problemas .431\*\*; al igual con la variable se consumen bebidas alcohólicas para pertenecer a un grupo de amigos .496\*\*; también con la variable se fuman cigarros para pertenecer a un grupo de amigos .867\*\*; con la variable frecuentemente se ingieren medicamentos( antidepresivos, estimulantes y/o para dolor e insomnio ) sin prescripción médica se correlaciona con la variable se fuma porque se tiene una necesidad.413.

La variable se consumen bebidas alcohólicas por una necesidad se correlaciona con la variable se fuman cigarros por diversión .242\*\*; se correlaciona con la variable normalmente se consumen bebidas alcohólicas para olvidar problemas .377\*\* ; con la variable frecuentemente se ingieren medicamentos antidepresivos, estimulantes, analgésicos y/ o para dolor o insomnio sin prescripción médica.360\*\*; se correlaciona con la variable se consumen bebidas alcohólicas para pertenecer a un grupo de amigos .482\*\*; con la variable se fuman cigarros para pertenecer a un grupo de amigos .475\*\*; se correlaciona con se fuma porque se tiene una necesidad .564\*\*.

Desafortunadamente en estos resultados se observa una necesidad por parte de los estudiantes.

Consumir bebidas alcohólicas genera conflictos con los padres y/ o familia se correlaciona con la variable fumar cigarrillos genera conflictos con los padres y/ o familia .717\*\*; se correlaciona con la variable tomar medicamentos antidepresivos, estimulantes y analgésicos me genera conflictos con mis padres y/o familia.503\*\*; se correlaciona con la variable la gente que consume bebidas alcohólicas pierde el control y es desagradable .469. En estas correlaciones se observa que si hay conciencia de los problemas que acarrea consumir sustancias adictivas.

Fumar cigarrillos genera conflictos con los padres y/ o familia se correlaciona con la variable normalmente se consumen bebidas para olvidar problemas .241\*\*; se correlaciona con la variable tomar medicamentos antidepresivos, estimulantes y analgésicos genera conflictos con los padres y/ o familia.614\*\*; se correlaciona con la variable la gente que consume bebidas alcohólicas pierde el control y es desagradable 406\*\*.

Tomar medicamentos antidepresivos, estimulantes y analgésicos me provoca conflictos con mis padres y/ o familia se correlaciona con la variable fumar cigarrillos genera conflictos con los padres y/o familia .717\*\*; se correlaciona con la variable tomar medicamentos antidepresivos, estimulantes y analgésicos genera conflictos con los padres y /o familia .503\*\*; también se correlaciona con la variable consumir bebidas alcohólicas genera conflictos con los padres y/ o familia .717\*\*; se correlaciona con la variable tomar medicamentos antidepresivos, estimulantes y analgésicos me genera conflictos con los padres y/ o familia .614\*\*.

La gente que toma medicamentos no prescritos puede perder el control se correlaciona con la variable la gente que consume bebidas alcohólicas pierde el control y es desagradable .542\*\*; se correlaciona con la variable algunas consecuencias de las drogas médicas causan taquicardia, deterioro de la capacidad de discernir, problemas de coordinación y bradicardia son preocupantes .549\*\*; con la variable la gente que consume bebidas alcohólicas pierde el control y es desagradable .542\*\*; se correlaciona con la variable alguna consecuencia de las drogas médicas causan taquicardia , deterioro de la capacidad de discernir, problemas de coordinación y bradicardia son preocupantes .549\*\*; se correlaciona con la variable el consumo de bebidas alcohólicas provoca delitos y violencia .462\*\*.

Algunos efectos del consumo de alcohol como la cruda, los mareos o los vómitos son molestos se correlaciona con la variable algunas consecuencias de las drogas médicas causan taquicardia, deterioro de la capacidad de discernir, problemas de coordinación y bradicardia son preocupantes .573\*\*; se correlaciona con la variable el consumo de bebidas alcohólicas provoca delitos y violencia .459\*\*; se correlaciona con la variable el consumo de bebidas genera accidentes graves de tránsito .513\*\*.

Algunas consecuencias de las drogas médicas causan taquicardia, deterioro de la capacidad de discernir, problemas de coordinación y bradicardia son preocupantes se correlaciona con la variable la gente que toma medicamentos no prescritos puede perder el control .549\*\*; se correlaciona algunos efectos del consumo de alcohol como la cruda los mareos o los

vómitos son molestos 573\*\*; se correlaciona el consumo de bebidas alcohólicas provoca delitos y violencia .502\*\*; se correlaciona con la variable el consumo de bebidas alcohólicas genera accidentes graves de tránsito .500\*\*; se correlaciona con el consumo de bebidas alcohólicas genera efectos negativos en la vida familiar.452\*\*.

## Conclusiones

En base a los resultados obtenidos se observa que los estudiantes que tienen actividad deportiva, cuidan su alimentación y tienen buena comunicación con su familia, tienen una alta percepción de riesgo a las adicciones y las consecuencias tanto a nivel familiar, laboral y escolar, lo cual no se presenta con los estudiantes que no tienen buena comunicación con su familia tienen correlación con la percepción de que beber, fumar y consumir medicamentos sin prescripción médica ayudan a olvidar problemas y pasarla bien y a pertenecer a grupos de amigos, lo que resulta de gran peligro y lleguen a ser personas adictas, por lo que es inminente la necesidad realizar intervenciones educativas para los adolescentes y que aprendan a llevar un estilo de vida sano y que comprendan los riesgos y consecuencias del consumo de sustancias adictivas.

## Referencias

- Aical, C., Monllau, L. & Vittore, G. (2010). *Percepción de riesgo sobre las sustancias psicoactivas en jóvenes, padres y docentes del CBU de Nivel Medio de la ciudad de Córdoba: un estudio comparativo* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Álvarez, E., Fraile, A., Secades, R., Vallejo, G. y Fernández, J. (2005). Percepción del riesgo del consumo de drogas en escolares de enseñanza secundaria del Principado de Asturias. *Comisión de Conductas Adictivas*. Recuperado el 30 de julio de 2013 de: <http://tematico.asturias.es/salud/plan/noticias/imginc/Percepción%20Riesgo%20.pdf>
- Anicama, J., Mayorga, E. y Henostroza C. (2001). Calidad de vida y recaídas en adictos a sustancias psicoactivas de Lima Metropolitana. Recuperado el 20 de julio de 2013 de: [www.cedro.org.pe/ebooks/Psicoactiva19p7\\_28.pdf](http://www.cedro.org.pe/ebooks/Psicoactiva19p7_28.pdf)
- Consejo Nacional Contra las Adicciones, [CONADIC]. (2008). Encuesta Nacional de las Adicciones, tabaco, alcohol y otras drogas. México, recuperado el 12 de agosto de 2013, de: [http://www.conadic.salud.gob.mx/pdfs/ena08/ENA08\\_NACIONAL.pdf](http://www.conadic.salud.gob.mx/pdfs/ena08/ENA08_NACIONAL.pdf)
- Consejo Nacional Contra las Adicciones, [CONADIC]. (2002). Encuesta Nacional de las Adicciones, tabaco, alcohol y otras drogas. México, recuperado el 12 de agosto de 2013, de [http://www.conadic.salud.gob.mx/pdfs/publicaciones/ena2002\\_2.pdf](http://www.conadic.salud.gob.mx/pdfs/publicaciones/ena2002_2.pdf)
- De la Fuente, J. R. & Kershenobich, D. (1992). El alcoholismo como problema médico. *Revista Facultad de Medicina UNAM*, 35 (2), 47-51.

- Kumate, J. (2002). *Percepción de riesgo y consumo de drogas en jóvenes mexicanos*.
- CONADIC informa, (número especial), 6-11. Recuperado el 14 de septiembre de 2013 de: <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/documentos/BEFarmacod.html>
- León, B. (2002). Percepción de riesgo ante el consumo de drogas. *CIJ informa*, 8 (26),24-27.
- Lloret, D., Segura, M. & Carratalá, E.(2008). Relaciones y reacciones familiares y consumo de alcohol y tabaco en adolescentes en población rural. *Rev Salud y Drogas*, 8(2), 119-135.
- López, K. & Lobo de Costa, M. (abril, 2008). Conducta antisocial y consumo de alcohol en adolescentes. *Rev Latino-am Enfermagem*, 16(2). Recuperado de [http://www.scielo.br/pdf/rlae/v16n2/es\\_20.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v16n2/es_20.pdf)
- Méndez R.M.D.(2013)Valores, Percepción de Riesgo y su Relación con el Consumo de alcohol y tabaco en adolescentes de preparatoria. Tesis de Maestría en Ciencias de Enfermería Inédita. Universidad Autónoma de Nuevo Leon, Facultad de Enfermería, Monterrey, NL, México.
- Ramírez, L. & Musitu, G. (2008). Relaciones entre los recursos y el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *Revista Española de Drogodependencias*, 31(1), 53-66.
- Ramírez, M. & Andrade, D. (2005). La familia y los factores de riesgo relacionados con el consumo de alcohol y tabaco en los niños y adolescentes (Guayaquil-Ecuador). *Revista Latino Americana de Enfermería*, 13(número especial), 813-818.
- Ruíz, R., Lucena, V. & Herruzo, J. (2010). Análisis del consumo de drogas legales como el alcohol, el tabaco y psicofármacos, y la percepción de riesgo en jóvenes universitarios. *Psychology, Society & Education*, 2(1), 25-37.
- Ruíz, R., Lucena, V. & Herruzo, J. (2010). Análisis del consumo de drogas legales como el alcohol, el tabaco y psicofármacos, y la percepción de riesgo en jóvenes universitarios. *Psychology, Society & Education*, 2(1), 25-37.
- Secretaría de Salud (2008). *Encuesta nacional de adicciones 2008*. México, D.F. Recuperado de [http://www.insp.mx/Portal/Inf/encuesta\\_adicciones08.php](http://www.insp.mx/Portal/Inf/encuesta_adicciones08.php)
- Secretaría de Salud. (2009). Norma Oficial Mexicana para la Prevención, Tratamiento y Control de las Adicciones. NOM-028-SSA2-2009. Recuperado de: <http://www.conadic.salud.gob.mx/pprg/nom028.html>
- Secretaría de Salud (1994).Encuesta Nacional de Adicciones. Drogas Médicas. México DF: Dirección General de Epidemiología, SSA: Tomo III.



# EL USO DEL MODELO CAE PARA MEJORAR LA COMUNICACIÓN ENTRE DIRECTOR Y DOCENTES EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS.

MODEL CAE USING THE TO GET BETTER COMMUNICATIONS DIRECTOR AND TEACHERS IN SECONDARY SCHOOLS

Alejandra Hernández Avilés.

---

Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español. Escuela Secundaria General "Ramón López Velarde". 10DES0011C. [alejandra.hdez.aviles@gmail.com](mailto:alejandra.hdez.aviles@gmail.com)

---

*"Quién dice qué a quién".*  
**Aristóteles.**

## Resumen

Involucrar el proceso de la comunicación humana en la escuela secundaria es parte de la presente propuesta de Innovación y Cambio Educativo; donde el principal elemento de dicho proceso es el emisor o en el caso de la escuela, el director. Para esto es necesario que la escuela deje de ser observada como un ente en el que no sucede algún tipo de comunicación y sea vista como una organización, en la cual se mezclan y fluyen diversas redes de comunicación; ascendente, descendente, horizontal y formal; para dar sentido a la comunicación organizacional. Pero debido a la preocupación temática de la propuesta solo se enfocará a la comunicación organizacional en su red de comunicación formal, es decir, a todos los procesos de comunicación que inicien con el emisor (director), hacia los receptores (docentes). Para lo cual se desarrolló un acrónimo y un modelo de la comunicación formal entre director y docente con la finalidad de mejorar el proceso de comunicación humana entre estos actores del proceso de enseñanza y evitar una comunicación horizontal informal que desencadena en rumores, malos entendidos y mal manejo de la información. Tanto el acrónimo como el modelo se sustentan en la teoría de la comunicación humana y en la comunicación organizacional por lo que se describe en un breve apartado lo que son éstas y cuáles son sus implicaciones sociales, y en este caso sus implicaciones en el ámbito de la educación.

**Palabras clave:** Innovación, comunicación, educativa

## Abstract

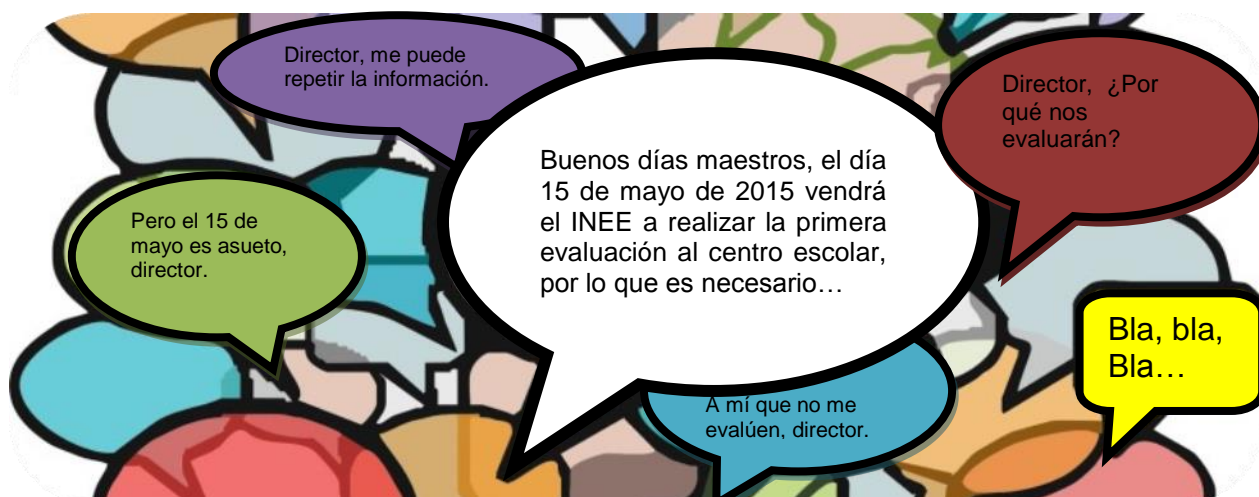
Involve the process of human communication in junior high school is part of this proposal Innovation and Educational Change; where the main element of this process is the issuer or in the case of the school principal. This requires that the school no longer seen as an entity that does not happen in some communication and be seen as an organization, in which are mixed and flowing various communication networks; ascending, descending, horizontal and formal; to make sense of organizational communication. But because the issue concerns the proposal only will focus on organizational communication in its network of formal communication, it's means all communication processes that

begin with the issuer (manager), to the receivers (teachers). For which an acronym and a flowchart of formal communication between director and teacher in order to improve the process of human communication among these actors of the teaching process and prevent an informal horizontal communication that triggers development rumors, misunderstandings and mishandling of information. Both stands as the flow chart are based on the theory of human communication and organizational communication so described in a short paragraph what are they and what are their social implications, and in this case its implications field of education.

**Key words:** Innovation, communication, education

## ¿Qué es qué?

Los diálogos que se muestran en la representación gráfica de la imagen 1 son parte de la cotidianidad de cualquier escuela secundaria de educación básica del territorio mexicano, ya sea; general, estatal, técnica o telesecundaria; pública o privada; rural o urbana; independientemente de su población escolar, de los grupos que tenga la misma y de la plantilla del personal docente y administrativo.



**Imagen 1. Representación gráfica de una conversación entre director y docentes de la escuela secundaria**

Dichos diálogos reflejan “una idea o un tema que preocupe o inquiete al agente innovador con relación a su práctica profesional” (Barraza, 2013, pág. 37).

Es decir, “la preocupación temática del agente innovador; quien es docente frente a grupo de una escuela secundaria; cómo mejorar la comunicación humana entre el director y los docentes”.

Es por eso que el objetivo general de ésta propuesta de innovación y cambio educativo es desarrollar una herramienta para mejorar la comunicación organizacional formal entre el director y los docentes de la escuela secundaria.

Y sus objetivos específicos son:

- Crear una herramienta fácil de llevar a la práctica para facilitar evitar la capacitación de directores en cuanto a la comunicación organizacional.

- Adecuar y adaptar dicha herramienta al contexto escolar de cualquier escuela de educación básica.
- Evitar la comunicación informal dentro de la escuela secundaria.

Por lo que la presente propuesta de acuerdo al criterio de clasificación por su origen es empírica, es decir, cuando surge de una situación concreta de su práctica profesional; y por su nivel de concreción es general, cuando el conocimiento que se tiene sobre el tema es difuso y global, esto es, no se tiene el conocimiento ni la claridad sobre los aspectos que involucra y por lo tanto no se puede diferenciar de otros términos; además es generadora de supuestos, cuando el equipo innovador no ha realizado análisis previos que le ofrezcan de manera implícita algunas posibles suposiciones con respecto al problema. (Barraza, 2013, págs. 38 - 39).

Por lo que antes de describir la propuesta de innovación y cambio educativo es de suma importancia que el director del plantel se relacione con los términos básicos de la comunicación humana, del proceso de comunicación, y de la comunicación organizacional.

### **¿Qué es la comunicación humana?**

Los estudios de la teoría de la comunicación se remontan a los clásicos griegos, tal es el caso de Aristóteles, quien definió a la comunicación como: “quién (ethos) dice qué (logos) a quién (pathos)”; éste vio a la “retórica” compuesta de tres elementos: el locutor, el discurso y el oyente, y percibió su propósito como “la búsqueda de todos los medios posibles de persuasión”. Es decir, Aristóteles, ya nos hablaba de tres elementos del proceso de comunicación; el receptor, el mensaje y el emisor (Beltrán, 1981, pág. 15).

El proceso de comunicación definido por Aristóteles es considerado el primer modelo de comunicación; pero a dicho modelo fue necesario añadirle dos elementos más, el cómo y el para qué. Dicha mejora la llevo a cabo Harold Dwight Lasswell, quien desarrolló un paradigma de la comunicación, mismo que lleva su nombre; por lo que el proceso de comunicación quedó de la siguiente manera:

*¿Quién... dice qué... a través de qué canal... a quién... con qué efecto?*

Después de Lasswell existieron más adiciones al proceso o modelo de comunicación por diversos teóricos entre ellos; Berelson & Steiner, Nixon, Shannon & Weaver, Schramm, Berlo, Smith, Westley & McLean (Beltrán, 1981); las aportaciones de éstos lograron elaborar un modelo de comunicación humana que ha permanecido hasta nuestro tiempo.

Por lo que el modelo de comunicación humana tiene los siguientes elementos: fuente – codificador – mensaje – canal – decodificador – receptor – efecto; y éste modelo descrito en Beltrán (1981, pág. 17) es el que ha permeado hasta nuestros días.

Algunos autores difieren en los términos usados en la comunicación humana; emisor, código, mensaje, medio, decodificación, destinatario, retroalimentación; pero a pesar de ser diferentes conceptos sus definiciones e implicaciones son iguales.

La comunicación humana empieza en el emisor (fuente) pueden ser una o varias personas con ideas, información y un propósito para comunicar; después el emisor tiene que traducir la idea, información o propósito en palabras orales, escritas o en símbolos que posean un significado claro y comprensible para el receptor (destinatario).

El mensaje es la forma que se le da a una idea o pensamiento, ya sea verbal o no verbal; el mensaje se debe de transmitir por un canal para que se pueda hablar de comunicación como tal.

El receptor (destinatario) es la persona o personas que reciben el mensaje, después de recibir el mensaje es necesario que el receptor pase del código a la idea, información o propósito, es decir el receptor debe de decodificar, encontrar el significado e interpretar el mensaje; y la retroalimentación suministra una vía para la respuesta del receptor del mensaje del emisor, esto permite determinar si el receptor ha recibido bien o mal el mensaje (Martinez & Nosnik, 2008, págs. 20 - 23).

En la imagen 1, se observa que el emisor es el director del plantel educativo, el mensaje es claro, y tanto el código como el canal son verbales, los receptores son los docentes, y en dicha representación gráfica no se obtuvo una retroalimentación ya que los docentes no decodificaron el mensaje adecuadamente, lo que no permitió que la comunicación humana se volviera bidireccional.

Es común que en la escuela secundaria no exista una retroalimentación satisfactoria en el proceso de comunicación humana, y esta situación se repite cuando el director del plantel es el emisor del mensaje; y en lugar de desarrollarse un proceso de comunicación parece que se está jugando al teléfono descompuesto.

Como se describió en párrafos anteriores el proceso de comunicación involucra varios elementos, y el problema o ruido en dicho proceso puede ser ocasionado por el código o el canal que el emisor usa para transmitir el mensaje al receptor, y también es común que surja el ruido por parte del destinatario del mensaje.

Por lo que la presente propuesta de innovación y cambio educativo busca ser una herramienta de uso cotidiano para el director de la escuela secundaria quien constantemente está inmerso en procesos de comunicación con sus docentes.

Al tener una idea clara de lo que es la comunicación humana y ver que ésta es un proceso, es necesario determinar su función y cómo es que ésta se desarrolla en una organización.

### **¿Qué fue lo que dijo el director?**

De acuerdo a Beltrán (1981, pág. 18) la comunicación humana se puede definir como el acto o proceso de transmisión de mensajes de fuentes a receptores a través del intercambio de símbolos (pertenecientes a códigos compartidos por ellos) por medio de canales transportadores de señales.

Mientras que este mismo autor señala como propósito de la comunicación el intento del comunicador (emisor) de afectar en una dirección (retroalimentación) dada el comportamiento del receptor, es decir, producir

ciertos efectos sobre la manera de sentir, pensar y actuar del que recibe la comunicación o, en una palabra, persuasión.

Lasswell (citado en Beltrán, 1981, pág. 15), vio que la comunicación desempeñaba tres funciones: vigilancia del medio ambiente; correlación de los componentes de la sociedad; y transmisión cultural entre generaciones.

De acuerdo a la preocupación temática de dicho proyecto de innovación y cambio educativo será necesario retomar la segunda función: correlación de los componentes de la sociedad; por lo que es indispensable que se piense a la escuela como una sociedad; aunque ninguna de las tres funciones descritas por Lasswell se pueden separar la una de la otra, pero se dará mayor énfasis a la antes mencionada.

Aunque más allá de ver a la escuela como una sociedad, es necesario verla como una organización en la que la comunicación organizacional es el proceso mediante el cual un individuo o una de las subpartes de la organización se ponen en contacto con otro individuo u otra subparte (Martinez & Nosnik, 2008, pág. 30)

Al entender a la escuela secundaria como una organización queda claro que sus subpartes o partes son el director, los docentes y los administrativos de la misma, pero en particular y como alternativa de solución es necesario el uso y manejo de la comunicación organizacional para mejorar las prácticas comunicativas del director hacia los docentes.

La comunicación organizacional tiene diferentes redes, entre ellas se encuentran la comunicación formal, la comunicación descendente, la comunicación ascendente y la comunicación horizontal.

En la comunicación formal los mensajes siguen los canales oficiales dictados por el director de plantel; la comunicación descendente se usa para enviar los mensajes del director a los docentes o administrativos, su propósito es proporcionar indicaciones.

La comunicación ascendente es aquella que se da de los docentes y administrativos hacia el director, con este tipo de comunicación el director de la escuela secundaria puede contar con información sobre el clima organizacional de la escuela; y por último la comunicación horizontal surge entre docentes, entre administrativos o entre ambos, y dicha comunicación sirve para la integración del personal.

Pero cuando la comunicación horizontal tiene un mal uso y no sigue los canales adecuados surge la comunicación informal y con ella el rumor, los malos entendidos y el mal manejo de la información.

Para evitar el mal uso de la comunicación horizontal es necesario que el director de la escuela secundaria se coloque en el rol de emisor o fuente; los roles... dependerán de la posición y estatus que ocupen los miembros dentro de la organización; cada rol lleva asignadas una serie de obligaciones, responsabilidades, compromisos, privilegios, y... una serie de expectativas que recaen en él. (Pareja Fernández, 2007, pág. 5)

Queda claro que en la escuela secundaria el rol del director está marcado por complementariedad, es decir un rol sólo puede ser definido en función de otros u otros (Pareja Fernández, 2007, pág. 6), es decir, el rol de director de la escuela secundaria fue definido por una autoridad educativa y en un segundo término los docentes y administrativos aceptaron ese rol.

Por lo que la primicia de una comunicación organizacional es que el director de la escuela secundaria se coloque en su rol de director, y de esa manera desarrolle una comunicación descendente con las siguientes herramientas: obtenga la información necesaria que le permita desarrollar sus labores de manera eficaz y eficiente, desarrolle una actitud positiva hacia la comunicación, desarrolle y mantenga la confianza de sus docentes y desarrolle un plan de comunicación.

Por otro lado para lograr una comunicación ascendente eficaz se recomienda que el director realice lo siguiente: reuniones periódicas con los docentes y los administrativos, mantenga una política de puertas abiertas, transponga los umbrales de su oficina, cartas y sugerencias de los docentes, fomente la participación de los grupos sociales y estimule las encuestas de actitud (Martínez & Nosnik, 2008, págs. 42 - 46, 57 - 63)

Para evitar una comunicación informal que desencadene en rumores se recomienda evitar lo siguiente: nerviosismo e inseguridad, falta de información, interés personal o emocional en una situación, informaciones recientes, necesidad de entrar en contacto. (Martínez & Nosnik, 2008, págs. 78 - 79)

Las estrategias para mejorar la comunicación organizacional son diversas por lo que se delimitará a aquellas que mejor se adecuen a las necesidades de solución de la escuela secundaria, es decir, a las acciones de la comunicación descendente por medio de un canal formal.

### **Ya sé qué fue lo que dijo el director.**

De acuerdo a la problemática de comunicación de la escuela secundaria y después de recopilar información sobre lo que es el proceso de comunicación y la comunicación organizacional, se propone como alternativa de solución la creación de un modelo de la comunicación formal entre director y docente, y el uso de un acrónimo para la comunicación formal en la escuela secundaria entre director y docentes; ambas solo serán empleadas por el director del plantel, esto debido a la preocupación temática del agente innovador.

Por lo que en este apartado se describirá el uso del modelo y el empleo del acrónimo de la comunicación formal entre director y docentes.

El director antes de iniciar el proceso de comunicación formal con sus docentes es necesario que consulte el siguiente modelo de la comunicación organizacional entre director y docentes.

Dicho modelo de la comunicación formal entre director y docente describe de manera gráfica el proceso de comunicación idóneo en la escuela secundaria, a continuación se detallan cada uno de sus elementos y las características que deben de cumplir para que el director logre un mensaje claro hacia sus docentes sin ocasionar ruido y con el efecto deseado por el emisor.

El director debe de contar con conocimiento de la idea, información o propósito que desee transmitir, aptitudes comunicativas, y debe de conocer el entorno socio escolar de sus docentes.

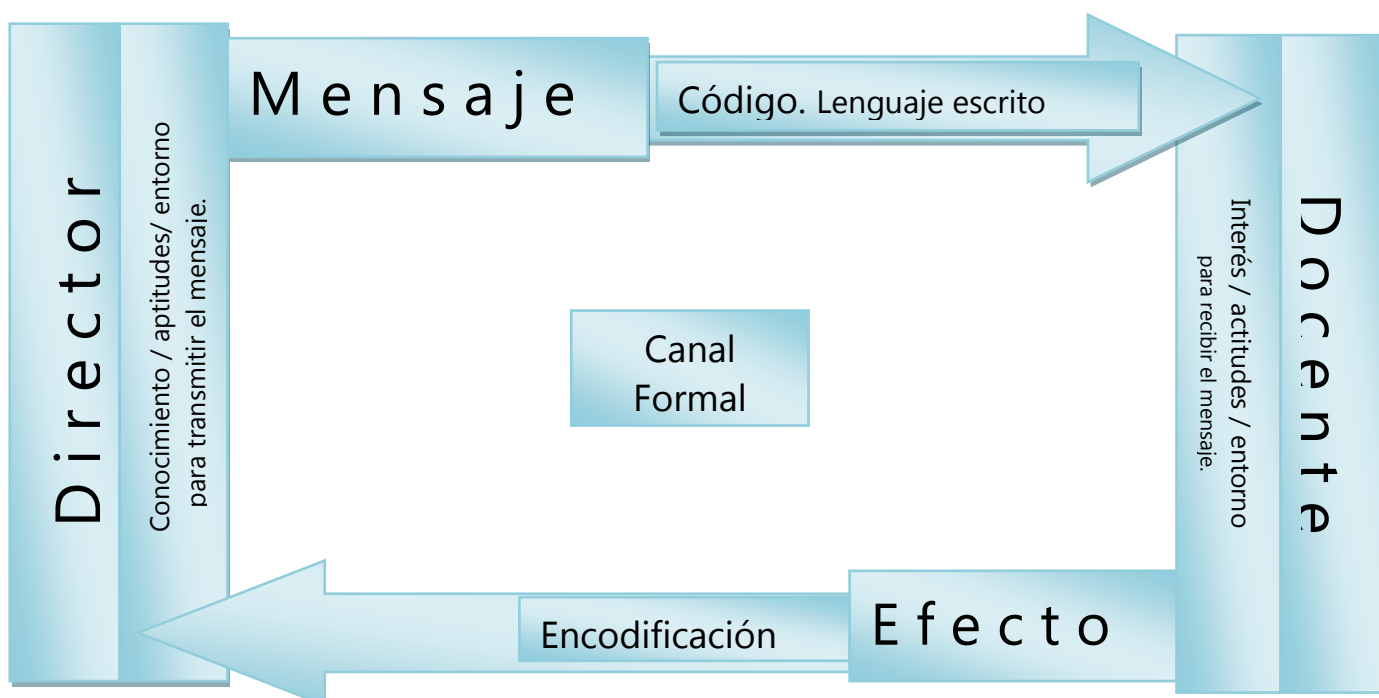


Imagen 2. Modelo de la comunicación formal entre director y docente. Elaboró Alejandra Hernández Avilés.

Después de contar con esos saberes el director debe de transmitir el mensaje en un código escrito ya que el canal para transmitir el mensaje debe de ser formal, con esto se pretende que se evite el mayor ruido en el mensaje y prevenir los rumores por eso se optó por un lenguaje escrito porque está apegado a una formalidad.

Cuando el mensaje llegue a los receptores o docentes, estos también deben de contar con tres características básicas para lograr un efecto o una retroalimentación adecuadas; el docente debe de tener interés y actitud por recibir la idea, información o propósito además de conocer el contexto socio escolar de su director.

Ya que la propuesta de Innovación y Cambio Educativo solo se basa en el uso de la comunicación organizacional para mejorar la comunicación entre director y docente, a continuación se describirán a detalle las funciones que debe de desempeñar el director en el proceso de comunicación formal dentro de su centro escolar.

### **Ya entendí lo que dijo el director.**

El director de la escuela secundaria antes de iniciar cualquier proceso de comunicación formal con sus docentes debe de considerar los siguientes saberes o competencias, mismos que se ilustran en la imagen 2, que

corresponde al modelo de comunicación formal entre director y docentes de la escuela secundaria.

1. Conocer la idea, información o propósito que va a transmitir.
2. Favorecer aptitudes comunicativas que favorezcan el proceso de comunicación y eviten el ruido y los rumores.
3. Conocer el entorno socio escolar de sus docentes.

El primer saber tiene relación con el conocimiento que posee el director sobre la idea, información o propósito que desea comunicar, debido a que se utiliza un canal formal y un código escrito “se entiende que el mensaje que el director desea comunicar a los docentes tiene que tener como contenido información oficial o de suma importancia para los docentes del plantel”.

Por lo que el director no puede transmitir un mensaje si no conoce en su totalidad la idea, información o propósito del mensaje, es decir, “el director debe de prepararse con la información suficiente para ser capaz de contestar las inquietudes que surjan por parte de su personal docente y no dejar ningún espacio para la incertidumbre, el ruido o el rumor”.

En ciertas situaciones donde el director desconozca o no esté del todo familiarizado con la idea, información o propósito que va a comunicar, este debe de empaparse de lo que desea transmitir y no empezar el proceso de comunicación hasta que tenga todo el conocimiento necesario.

En relación con el segundo saber, el director debe de tener un aptitud positiva y abierta hacia el proceso de comunicación que está por iniciar, debe de ser claro en su mensaje que desea transmitir y tener la capacidad de disolver cualquier duda que surja de los docentes y si es necesario deberá de volver a transmitir el mensaje cuantas veces sea necesarias para evitar incertidumbre, ruido y rumores.

Es por eso que dentro de las aptitudes el director debe de tener la seguridad de lo que transmite, misma seguridad que se va adquirir al dominar la idea, información o propósito que desee comunicar.

Y en último lugar el director, debe de conocer el entorno socio escolar de sus docentes, y éste le sirve de ayuda al momento de transmitir el mensaje, ya que tomará en cuenta las características de sus docentes y evitará el uso de palabra muy coloquiales o de palabras muy ambiguas de acuerdo al conocimiento que tenga éste de sus maestros.

Si el director de la escuela secundaria sigue estos sencillos tres pasos para el proceso de comunicación formal dentro de su plantel educativo evitará una comunicación organizacional ineficaz.

Por el momento la presente innovación solo busca atender la demanda de comunicación del director y ha dejado de lado las necesidades comunicativas de los docentes, ya que si el mensaje es transmitido correctamente por el emisor, el receptor no debe tener ningún problema con los efectos del mensaje.

Por lo que el director antes de iniciar el proceso de comunicación formal debe de recordar tres sencillos pasos para una comunicación formal eficaz, mismos que se simplifican en el siguiente acrónimo **CAE**:



1. Conocer la idea, información o propósito a transmitir.
2. Tener las aptitudes comunicativas para la transmisión del mensaje
3. Conocer el entorno socio escolar de sus docentes.

La facilidad de sus siglas permitirá al director de la escuela secundaria recordar los tres sencillos pasos para la transmisión de un mensaje por medio de una canal formal a sus docentes.

## Los efectos

Los seres humanos somos seres sociales y la primera característica de dicha sociabilidad es el lenguaje, mismo que se traduce en comunicación, en comunicación humana. Y al ser la comunicación una parte vital de nuestra existencia es a la que menos le prestamos atención, desde que despertamos hasta que termina nuestro día no dejamos de comunicar; nos comunicamos con los demás de una forma verbal y no verbal. Y la mayoría de las ocasiones al momento de establecer un proceso de comunicación nos olvidamos de los elementos primordiales de este, el proceso de comunicación es una característica muy peculiar de los seres humanos y es tan cotidiana que le comenzamos a restar importancia a la misma, de ahí que la mayoría de los problemas sean por un inadecuado uso de la comunicación humana.

Es por eso la preocupación temática de este agente innovador; los maestros están tan enfocados en sus múltiples tareas dentro y fuera del aula que se olvidan de saber comunicar o transmitir una idea, información, propósito e incluso hasta sentimiento.

Después de una observación empírica, surgió esta preocupación temática, cómo mejorar la comunicación humana entre el director y los docentes; explicando al director cuál es su función y su rol dentro de la comunicación humana y que es lo que éste debe de hacer.

El uso del acrónimo CAE y de un modelo de la comunicación formal entre director y docente de la escuela secundaria para mejorar la comunicación organizacional, facilitará la comunicación humana de la escuela secundaria y no pretende resolver cuestiones de relaciones interpersonales.

Al desarrollar un acrónimo y un modelo de la comunicación formal entre director y docente queda el compromiso por parte del agente innovador de continuar innovando con diversos acrónimos y diagramas de flujo que sean propios de las diferentes redes de comunicación humana que se dan en la escuela; docente - director, docente - alumno, alumno - docente, y alumno - director; siendo los primeros los emisores y los últimos los receptores.

Esto con la finalidad de que la comunicación humana de acuerdo a las necesidades de cada escuela sea un parte aguas en la educación para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

## Referencias

- Barraza, M. A. (2013). *¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?* Durango, México: Universidad Pedagógica de Durango.

- Beltrán, S. L. (1981). Adiós a Aristóteles: La comunicación Horizontal. *Comunicación y Sociedad*. (6), 5 - 35
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid, España: De la Torre.
- Martinez, D. V., & Nosnik, A. (2008). *Comunicacion Organizacional Práctica. Manual Gerencial* (Segunda ed.). México: Trillas.
- McEntee, E. (1998). *Comunicación Intercultural*. McGrawHill.
- Pareja Fernandez, D. I. (2007). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero. *Profesorado. Revista de curriculum y formacion del profesorado* , 19.

### **Referencias de imágenes.**

Imagen 1. Representación gráfica de una conversación entre director y docentes de la escuela secundaria

Imagen 2. Modelo de la comunicación formal entre director y docente. Elaboró Alejandra Hernández Avilés.

# CONVENTO DE SAN FRANCISCO: MEMORIA HISTÓRICA DEL PATRIMONIO CULTURAL Y EL HÁBITAT POPULAR DE LA CIUDAD PRIMOGÉNITA DEL CONTINENTE AMERICANO, CUMANÁ.

CONVENT OF SAN FRANCISCO: REMEMBRANCE OF CULTURAL HERITAGE AND POPULAR HABITAT THE ELDEST CITY AMERICAS, CUMANÁ.

Aura Aguilar Fernández

---

Doctoranda en Patrimonio Cultural, ULAC. Especialista en Evaluación y Planificación de la Educación. Licenciada en Educación. Docente de Educación en Matemática. República Bolivariana de Venezuela. [aurajuliaguilar@hotmail.com](mailto:aurajuliaguilar@hotmail.com)

---

## Resumen

En esta investigación se mostrará la restauración del casco histórico de Cumaná Estado Sucre, el Convento de San Francisco y su memoria histórica como patrimonio cultural, para ello la metodología a emplear será de tipo documental e historia de vida, recurriendo a fotografías y dándole especial énfasis en el hábitat popular circundante como tema de investigación a nivel doctoral. El estudio alcanza la revisión y evaluación de las fuentes documentales y bibliográficas situadas en los archivos eclesiásticos y académicos nacionales y regionales, textos e información procurada por los cronistas, información cartográfica, entre otros. Es de hacer notar que el Convento significa el sometimiento de los misioneros religiosos franciscanos a través de la religión católica como en palabras de la autora de la investigación “la espada que utiliza la corona española” para suavizar las consecuencias graves de la invasión o el encubrimiento del otro de acuerdo con Enrique Dussel. La historia del hábitat popular, denominado Barrio de San Francisco circunda y se da renombre por este hecho: el convento. Es así, que en la historia de Cumaná como ciudad primogénita del Continente Americano, el hábitat popular pertenece a la historia escrita y contada de dicha ciudad debido a algún elemento arquitectónico colonizador. Pasa todo lo contrario con el hábitat popular del resto de la ciudad que teniendo igual relevancia, por no contar con un elemento colonizador, no se le ha dado tanto renombre como si poseyeran algún elemento arquitectónico de la colonia impuesto en la vida de la gente. Son núcleos, sitio o barrios de la gente popular que se fueron formando con el pueblo que tradujo el clima, su relación con la naturaleza, los materiales encontrados en el sitio y el esquema traído de otras latitudes, del mestizaje entre otros.

**Palabras Clave:** Convento de San Francisco, hábitat popular, colonización, fundación de la ciudad Cumaná.

## Abstract

In this research, the restoration of the historic town of Cumana Sucre State, the Convent of San Francisco and its historical memory and cultural heritage will be displayed for this methodology to be used will document type and life history, using photographs and giving special emphasis popular in the surrounding habitat as a research topic at the doctoral level. The study reaches the review and evaluation of documentary and bibliographical sources in ecclesiastical and academic national and regional, text files and information sought by the chroniclers, cartographic information, among others. It

is to be noted that the Convent means the submission of the Franciscan religious missionaries through the Catholic religion as in the words of the author of the study "the sword used by the Spanish crown" to soften the severe consequences of the invasion or disguise the other according to Enrique Dussel. The history of popular habitat, called Barrio de San Francisco surrounds and gives renown by this fact: the convent. Thus, in the history of Cumana as eldest city in the Americas, the popular habitat belongs to the written history of this city counted because some architectural element colonizer. The opposite happens with the popular habitat of the rest of the city than having equal importance, for not having a colonizing element has not been given much popularity as possessing an architectural element of the colony imposed on the lives of people. They are nuclei site or popular neighborhoods of the people who were formed with the people who translated the climate, their relationship with nature, the materials found on the site and brought the scheme elsewhere, miscegenation among others.

**Keywords:** Convent of San Francisco, popular habitat, colonization, founding of the city Cumana.

*"La ciudad es el hombre que la habita"*  
Paula Peyloubet (2002).

La región oriental del país de la República Bolivariana de Venezuela está estampada de la arquitectura religiosa de carácter histórico, la cual forma parte del patrimonio cultural venezolano. El Convento de San Francisco de Cumaná, en el Estado Sucre, construido por los misioneros franciscanos a la llegada de los invasores occidentales mal denominados conquistadores españoles hace 500 años, de Dussel (1992) el descubrimiento es el Encubrimiento del Otro; el invisibilizado, contiene el peso simbólico del inicio de la actividad evangelizadora en tierra firme. Con el asentamiento de los religiosos católicos en las costas de la Primogénita del continente.

Las Iglesias y los Conventos, fueron las construcciones más destacadas de la época colonial, en ellas se conjugan materiales, técnicas, estilos y una estética que expresa el intercambio cultural entre indios, españoles y esclavizados africanos. Al inicio se trató de la adaptación de los modelos europeos al suelo americano, pero con el tiempo estas edificaciones se constituyeron en las receptoras de las expresiones artísticas más enriquecedoras.

El Convento de San Francisco está calificado por investigadores y especialistas del área, como la construcción religiosa inicial en tierra firme, valorado por el Proyecto de Vitalización en ruinas que adelanta la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, en su carácter de propietaria de la edificación. Se mostrará en la restauración del casco histórico de Cumaná Estado Sucre el Convento de San Francisco y su memoria histórica como patrimonio cultural, para ello la metodología a emplear será de tipo documental e historia de vida; recurriendo a fotografías y dándole especial énfasis en el hábitat popular circundante como tema de investigación a nivel doctoral. El estudio alcanza la revisión y evaluación de las fuentes documentales y bibliográficas situadas en los archivos eclesiásticos y académicos nacionales y regionales, textos e información procurada por los cronistas, información cartográfica, entre otros.

Para ello se desarrollan los siguientes apartados:

- El Convento de San Francisco primer lugar de colonización religiosa en tierra firme: una evangelización impuesta.
- El Convento de San Francisco como colegio nacional: en búsqueda de la descolonización en el siglo XIX.
- Siglo XX, cambio de uso de los espacios del Convento: hacia identidad propia cumanesa.
- Patrimonio Cultural construido en ruinas y su restauración.
- Barrio San Francisco: hábitat popular circundante al Convento.
- Reflexiones finales.

### **El Convento de San Francisco primer lugar de colonización religiosa en tierra firme: una evangelización impuesta**

Para el momento de la invasión occidental a los alrededores de la hoy ciudad de Cumaná; los habitantes eran los grupos indígenas como los chaimas, pariyagotos, coacas, araucas y guaraunos, además de los palenques, guaiqueíes y los cumanagotos.

La fundación histórica del Convento de San Francisco se remonta a comienzos del siglo XVI cuando fue fundado por los españoles en la época de la evangelización religiosa colonizadora impuesta en el Continente Americano.

Se puede decir con seguridad que la religión que practicaban los habitantes indígenas no era la católica; ni en la zona del Estado Sucre ni en ninguna parte de América Latina y el Caribe; no queriendo decir que no tenían religión; al contrario tenían ellos su cultura religiosa y cosmovisión adelantada en su época y manera de adorar a los dioses, desde la naturaleza y sus propios instrumentos y bailes. Al comienzo el Convento, en estructura fue algo extraño, impuesto y sin arraigo a la cultura del momento.

Más adelante el Convento significa el sometimiento de los misioneros religiosos franciscanos a través de la religión católica como en palabras de la autora de la investigación “la espada que utiliza la corona española” para suavizar las consecuencias graves de la invasión o el encubrimiento del otro de acuerdo con Enrique Dussel. Tales como según Dussel (1995; p.15) “el sentido encubierto era que en realidad los europeos habían dominado al indio reduciéndolo a la más horrible servidumbre. La muerte, el robo, la tortura (que era el fruto real de la praxis conquistadora) quedaban cubiertas por la interpretación ideológica: la evangelización”

De las consecuencias de la imposición religiosa se tienen cambios notables en la manera de vivir y convivir los originarios pues estos se vieron obligados a aceptar la religión católica para sobrevivir antes los opresores.

En lo que cabe de la investigación se entenderá colonización como un proceso al que Dussel (1992; 79) denomina que “este proceso tuvo como resultado hacer al aborigen indio, esto es parte de la modernidad-capitalista, su “otra-cara”, la cara explotada, dominada, encubierta, oprimida”.

En lo que sigue cobra especial importancia el ejercicio colonizador del Convento en el siglo XIX.

## **El Convento de San Francisco como colegio nacional: un ejercicio de colonización en el siglo XIX**

No existía la instrucción oficial antes de la invasión occidental a Venezuela. La primera educación formal fue impartida por religiosos y maestros particulares en los Conventos; de Uzcátegui (2010; p.6) se sabe que

existen diferentes fechas sobre la creación de la primera escuela en territorios venezolanos. Con más insistencia se ha señalado es que su creación fue en la zona oriental del país donde había mayor población y actividad económica “estable” hacia 1515 o 1516. Estas primeras escuelas eran para atender a los hijos de los conquistadores y descubridores, pronto veremos otras opciones de instrucción con rasgos de educación popular para evangelizar y accidentalizar a la población nativa.

La autora quiere hacer notar que estas escuelas no eran para los aborígenes, sino para los hijos de occidentales. Pero, especialmente en el Convento de San Francisco Uzcátegui (2010; p.11) afirma que la Universidad de Cumaná

Comenzó a funcionar el 11 de mayo de 1822, pero la caída de la primera República interrumpió sus labores. El 21 de diciembre de 1834 se instaló el Colegio nacional de Cumaná que tuvo su origen en el Decreto de Instrucción pública el 27 de octubre de 1824, dictado por el Vicepresidente de la República de Colombia, General Francisco de Padua Santander, siendo su primer Rector el Dr. Andrés Leve de Goda. En el periodo de 1850 a 1852 se dictaron cursos sobre Derecho, Medicina y otras asignaturas, pero fueron interrumpidos por el terremoto de 1853 que destruyó a Cumaná y convirtió en ruinas el Convento de San Francisco donde tenía su sede el citado colegio.

Por otro lado, el ejercicio de colonización mediante la educación como instrucción desde occidente para la población venezolana, especialmente la sucrense en el caso de la investigación. Con los mismos patrones occidentalitas que olvidan desde luego la cultura del lugar y de sus pobladores. Especialmente hace notar el hecho de que los originarios habitantes si tenían una educación que ellos impartían y transmitían de generación en generación con su cultura. De la educación en colonialista, llamado también educación para el dominio dejan cuenta autores como Foerster (1996).

Esa educación de nuestros aborígenes tenía que ver con los valores, el cuidado de la naturaleza, la manera de atacar las enfermedades, el respeto por eso otro, el cultivo de su comida, el respeto a la vestimenta, adoración y Biodiversidad entre otros. Todo ello fue suplantado y obligado a execrarse de la mente de los habitantes por una educación en apariencia superior que tenía la intencionalidad de ser usada como artefacto de poder para soslayar y someter al originario. Tal imposición se da también en los descendientes que comenzaron a nacer como familia de los colonizadores.

Especialistas de la historia de la Educación venezolana sostienen que las órdenes religiosas fueron de gran importancia para la instauración de la función educativa de la población de la sociedad venezolana a todo lo largo y ancho del país.

En la siguiente sección se muestra las restauraciones y la condición actual de Convento.

### **Siglo XX, cambio de uso de los espacios del Convento: hacia identidad propia cumanesa**

Al inicio del nuevo siglo se experimenta un crecimiento en el sector artesano y manufacturero del país. Para 1931 aparecen en Cumaná compañías de fábricas muy particulares; entre ellas la Compañía Industrial de Manzanares especialista en procesar materiales derivados del coco.

La familia Bruzual instala una pequeña fábrica de jabón llamada Las Espadas, que luego se llamó Nueva Andalucía, la cual funcionó hasta mediados de los años 50 en las ruinas del Convento de San Francisco, vendido según decreto de 1881 que autorizaba la venta de los Colegios Nacionales por parte del gobierno nacional.

Nótese que después de los Colegios Nacionales que funcionaron en dicho Convento comienzan a ocupar el lugar actividades que cambian la funcionalidad y utilidad del espacio radicalmente; siendo la fábrica de jabones una actividad de la zona cumanesa. Es así como se muestra que el convento y la ciudad no habían logrado el arraigo religioso motivo por el cual se hace el Convento; él pertenece a la colonización y da valor en apariencia al hábitat popular, pero los habitantes no lograron hacer suyo y transmitir de generación a generación el fundamento de creación del Convento: el dominio religioso colonial. Hay que hacer notar que tampoco el gobierno nacional para esa época se encargó de la conservación del Convento o restauración luego de su destrucción parcial causado por el terremoto nombrado anteriormente.

De cómo quedaron las ruinas de la fábrica de jabón que funcionaba en las ruinas de dicho convento



**Imagen 1. Tomado de la Página Web:**

[http://members.tripod.com/palladio\\_5/convento/informe\\_convento.htm](http://members.tripod.com/palladio_5/convento/informe_convento.htm)

En lo que sigue se muestra la penúltima sección de la investigación con la restauración a la fachada del Convento.

### **Patrimonio Cultural construido en ruinas y su restauración**

En agosto del año 1960 es decretado el Convento de San Francisco como patrimonio histórico nacional, y en 1968 la nación le hace entrega a la Universidad de Oriente (UDO); en el Núcleo de Sucre de la ciudad de Cumaná. Esta institución se encargaría de la restauración de las ruinas de la edificación; luego que pasa por varios usos en su haber.

Las ruinas de esta antigua edificación, entonces pasan a forma parte del Proyecto de Vitalización que lleva adelante la UDO, ésta universidad tiene como objetivo con dichas ruinas suscitar su valor como patrimonio regional, nacional y continental. Luego de cinco años, con la asesoría del Instituto de Patrimonio Cultural finalmente se tiene la restauración de la facha principal del Convento. Es de hacer notar en lo que sigue el valor histórico del patrimonio en cuestión.

La valoración del patrimonio cultural edificado, dirige la acción a la conservación y recuperación del bien cultural, social, histórico y artístico, al reconocerse su valor. Tal como afirma Brandi (1988; p.79)

la obra de arte supone una doble exigencia: la instancia estética, que corresponde al hecho básico de la calidad de lo artístico por el que la obra es obra de arte; la instancia histórica, que le concierne como producto humano realizado en un cierto tiempo y lugar, y que se encuentra en un cierto tiempo y lugar.

En el caso de la arquitectura, Brandi identifica también la instancia de la utilidad, que solo se pondrá en evidencia en función de las dos demandas fundamentales con que se estructura la obra de arte en la percepción que la consciencia hace de ella.

Por consiguiente, las ruinas del Convento de San Francisco destacan la utilidad como recinto religioso de iniciación en tierra firme para la evangelización de la población indígena encontrada en las tierras de Cumaná. Sin embargo, no se queda allí, con el pasar del tiempo la edificación asume nuevos usos según la necesidad de un espacio edificado, interesante, ya que entra en juego el carácter de restauración y acomodo del uso del espacio. Algo común en Venezuela respecto a los monumentos históricos.

De las imágenes de la actual restauración del Convento de San Francisco se tienen las siguientes fotografías:





**Imagen 2. Tomado de la Página Web:**

<http://adorovenezuela.blogspot.com/2014/09/cumana-capital-del-estado-sucre.html>



**Imagen 3. Tomado de la Página Web:**

<http://www.orienteweb.com/es/sucre/ejes/cumana/Conventosanfrancisco/index.html>



**Imagen 4. Tomado de la Página Web:**

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ruinas\\_del\\_Convento\\_de\\_San\\_Francisco\\_\(Cuman%C3%A1,\\_Venezuela\),\\_lateral\\_izquierdo.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ruinas_del_Convento_de_San_Francisco_(Cuman%C3%A1,_Venezuela),_lateral_izquierdo.jpg)

### **Barrio San Francisco: hábitat popular circundante al Convento**

Este Barrio de San Francisco tiene características populares en su hábitat, casas de bahareque, techos de palmas y tejas de barro, grandes ventanales y alturas para mitigar el calor, la organización urbana es alrededor de la plaza y el Convento, con un claro esquema de las Leyes de Indias, estatutos traídos por los españoles para la implantación de las ciudades y poblados. De Padrón (2011; p.10)

el barrio San Francisco está en Santa Inés, la parte antigua de la ciudad, la de los techos rojos con casas de balcones interiores, paredes altas encaladas, puertas de madera y ventanas barrigonas como si fuesen mujeres preñadas custodiando el reposo de los hogares.

Actualmente en ese hábitat popular conviven familias que descienden de varias generaciones y que tienen relación con el Convento, como parte del núcleo urbano y de su memoria histórica.

La historia del hábitat popular, denominado Barrio de San Francisco en honor justamente al nombre del Convento de San Francisco, circunda y se da renombre por este hecho: el convento. Es así que en la historia de Cumaná como ciudad primogénita del Continente Americano, Ramírez (2014)

Cumaná “la Primogénita del Continente”, titulada así por el ilustre naturalista e historiador Arístides Rojas, presenta la virtud de haber

sido la primera ciudad fundada por los españoles en América. Es tierra de lección de historia, de héroes como el Gran Mariscal de Ayacucho, Antonio José de Sucre; con definida vocación para el trabajo, de posibilidad económica, la ciencia y las actividades intelectuales en general, donde han tenido importante cabida la literatura y la música. En el marco conmemorativo de los quinientos años a cumplirse en 2015, la Revista Saber ha querido rendirle un justo reconocimiento a la ciudad de Cumaná “Primogénita de América” en la religión y en la historia, como lo reafirmó el Dr. José Mercedes Gómez.

Por otro lado; el hábitat popular pertenece a la historia escrita y contada de dicha ciudad como emblemático debido a algún elemento arquitectónico colonizador. Así este hace el papel del elemento colonizador que le da valía en la vida de la gente a su hábitat.

Pasa todo lo contrario con el hábitat popular del resto de la ciudad que teniendo igual relevancia, por no contar con un elemento colonizador del cual dicho hábitat forme parte no se le ha dado tanto renombre como si poseyeran algún elemento en físico de la colonia impuesto en la vida de la gente.

Es de hacer notar que el hábitat popular cumanes no es un sitio permeado de monumentos coloniales, sino que por uno u otro como el Convento; son sitio o barrios de la gente popular que se fueron formando con el pueblo que tradujo el clima, su relación con la naturaleza, los materiales encontrados en el sitio y el esquema traído de otras latitudes, del mestizaje entre otros.

De las pinturas de renombre del Barrio de San Francisco/Plaza Rivero, de 1986 de la autora Antolina Martell de la Colección Berrizbeitia se tiene la pintura:



**Imagen 5. Tomado de la Página Web:**

<http://www.ahces.net/proyectos/noescuento/07-07-28.html>

## Reflexiones finales

El Convento de San Francisco, el primero ubicado en tierra firme luego de la invasión occidental, constituyó un elemento colonizador de real importancia religiosa y educativa; pero también en el orden del ejercicio de poder hasta ahora en el aspecto de renombre del hábitat popular; el Barrio de San Francisco. No por ello fue una denominación colonizadora triunfante en definitiva, pues dicho lugar fue y es usado por los habitantes para la búsqueda de su identidad.

En la ciudad primogénita del Continente Americano Cumaná, en particular se encuentra desmembrada en sectores con características de valor patrimonial como lo es el casco histórico, dejando de lado de manera mezquina núcleos urbanos con significados y vivencias que pertenecen a la memoria histórica del cumanés y a su hábitat que se constituye en lo popular; puesto que no está enmarcado en el patrimonio; pero que constituyen parte intrínseca de su identidad.

## Referencias

- Brandi, C. (1988). *Teoría de la restauración*. Madrid: Alianza.
- Dussel, E. (1992). 1492. *El encubrimiento del otro (hacia el origen del mito de la modernidad)*. Santafé de Bogotá: Antropos.
- Dussel, E. (1995). *Teología de la liberación. Un panorama de su desarrollo*. México: Potrillos Editores.
- Foerster R. (1996). *Jesuitas y Mapuches: 1593-1767*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Padrón, A. (2011). *Ciudad incandescente*. Mérida: Universidad de Los Andes. Dirección de Cultura y Extensión.
- Peyloubet, P. (2002). *La ciudad es el hombre que la habita*. Buenos Aires: Ediciones Editorial Amerindia.
- Ramírez, P. (2014). Editorial: A Cumaná, en sus quinientos años a cumplirse en 2015. *Revista Saber*, 26 (4), 1-3.
- Uzcátegui, R. (2010). Historia de la Educación en el Oriente Venezolano. Consultado en 12 de diciembre de 2015 en: [http://saber.ucv.ve/jspui/bitstream/123456789/7176/1/educaci%C3%B3n enelorientepdf](http://saber.ucv.ve/jspui/bitstream/123456789/7176/1/educaci%C3%B3n%20en%20el%20oriente.pdf)

# LA FORMACIÓN DE LA DEMOCRACIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: LA CONVIVENCIA ESTUDIANTIL Y SOCIAL DESDE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA, MÉXICO.

TRAINING OF DEMOCRACY IN HIGHER EDUCATION: STUDENT FROM LIVING TOGETHER AND SOCIAL AUTONOMOUS UNIVERSITY OF BAJA CALIFORNIA, MEXICO.

Ana Marcela Mungaray Lagarda (1), Elvia Méndez Fregoso (2) y  
María Antonia Miramontes Arteaga (3)

---

1.- Doctora en Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California. [mmungaray@uabc.edu.mx](mailto:mmungaray@uabc.edu.mx)

2.- Doctora en Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California. [elvia.mendez@uabc.edu.mx](mailto:elvia.mendez@uabc.edu.mx)

3.- Doctora en Estudios del Desarrollo Global. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California. [mmiramontes@uabc.edu.mx](mailto:mmiramontes@uabc.edu.mx)

---

## Resumen

El trabajo reflexiona sobre la participación democrática en la Educación Superior como una preocupación que orienta la política educativa en una sociedad que ha quedado a la saga de los grandes proyectos de desarrollo (Gadotti, 2000, Ardoino, 1980) de ahí la necesidad de plantear espacios para: el desarrollo humanista, la implementación de políticas inclusivas y estrategias que hagan posible la participación ciudadana bajo criterios de pertinencia académica y de valores como la convivencia y la democracia. Este ejercicio forma parte de una investigación sobre: La comprensión de lo común, la convivencia, la democracia y el trabajo en equipo: 2014” Se establece un estudio de caso desde la UABC enfatizando un enfoque descriptivo con el detalle de algunos datos en el periodo 2010 al 2014, desde la Encuesta anual de Ambiente Organizacional de la Universidad Autónoma de Baja California. Los resultados destacan la declaración de los estudiantes de licenciatura encuestados, respecto al programa de Servicio Social comunitario.

**Palabras clave:** democracia, educación superior, convivencia estudiantil

## Abstract

This work reflects on the democratic participation in higher education as a concern guiding educational policy in a society that has been the saga of major development projects (Gadotti, 2000, Ardoino, 1980)

hence the need to raise spaces to the humanist development, implementation of inclusive policies and strategies to make citizen participation criteria of academic relevance and the values of coexistence and democracy possible. This exercise is part of an investigation : Understanding the ordinary , coexistence , democracy and teamwork : 2014 ", a case study is established from the UABC, emphasizing a descriptive approach to the detail of some data in the period 2010 to 2014 from the Annual Survey of Organizational Environment of the Autonomous University of Baja California . The results highlight the declaration of undergraduate students surveyed, about the program of community service.

**Key words:** democracy, higher education, student life

## Introducción

En el ámbito general queremos reflexionar sobre el desarrollo de la participación democrática en los ámbitos de la Educación Superior, esta es una preocupación que debería orientar la política educativa nacional inscrita en una sociedad que ha quedado a la saga de los grandes proyectos de desarrollo mundial (Navarro, 2014, Porter, 2003, Gadotti, 2000, Ardoino, 1980).

La democracia como concepto sugiere la implicación de pueblo, y es definida como “un gobierno en el que el poder supremo le corresponde al pueblo” (Clack, 2015) si bien esta es una referencia convencional, la palabra democracia remite implícitamente a una serie de ideas asociadas a prácticas de libertad y equidad. La democracia convoca a la reflexión sobre un conjunto de valores, actitudes y prácticas, tales como la libertad de expresión social y religiosa, el derecho equitativo a los recursos sociales, la posibilidad de participación plena en la vida política, económica y cultural de todas las esferas sociales, para garantizar así, los derechos individuales e incidir en las buenas prácticas de convivencia entre las instituciones y las comunidades.

El contexto global en que vivimos se caracteriza por grandes transformaciones y una dinámica impredecible que pone a prueba el desarrollo singular y combinado de las metas educativas (Navarro, 2014; Núñez y Romero, 2008) planteadas por los grandes conciertos de la Unesco donde se establecen marcos de referencia obligados para los países dejando de manifiesto el reconocimiento de que todos los miembros del mundo poseen el reconocimiento inalienable de su dignidad y el derecho al ejercicio de la libertad, la justicia y la paz.

Sin duda los grandes marcos de referencia desde las Naciones Unidas llaman la atención en diversos sentidos para mantener los diálogos y las observaciones básicas que hagan posible imaginar un mundo de acceso equitativo a los recursos tangibles e intangibles para los miembros de la comunidad global.

En este sentido la agenda sobre educación superior ha construido su propio espacio para concretar la educación prospectiva que nos permita arribar

al futuro en condiciones si no de igualdad, si de dignidad a los nuevos desarrollos globales (UNESCO, 1998)

Uno de los aspectos que queremos destacar es la necesidad de vincular no sólo los pilares de la educación (Delors, 1994) necesaria para el mundo contemporáneo sino la contemplación del componente humanista.

En este mismo sentido el documento, titulado “Hacia un nuevo humanismo y una mundialización bajo el signo de la reconciliación” (Naciones Unidas, 2011: 1), el objetivo del nuevo humanismo debe ser

la creación de un clima impregnado de la sensibilidad hacia el Otro, de un sentimiento de pertenencia y de una comprensión mutua. Todos esos elementos deben ir asociados a la idea de que los progresos realizados en el ámbito de los derechos humanos nunca son adquisiciones irreversibles y de que su perdurabilidad exige un esfuerzo continuo de adaptación a los desafíos planteados por la modernidad. Esos desafíos no se podrán afrontar sin recurrir a los principios éticos que sirven de base a lo que atinadamente se ha denominado el dominio público de los valores. (2011:2)

Un elemento constante de reflexión, es el llamado a revisar las metas en cuanto a responsabilidad social (Ardoino, 1980, Porter, 2003; Lanz, 2003; Navarro, 2014) donde parece dibujarse un círculo vicioso entre las grandes recomendaciones internacionales como espacios de consenso amplio e incluyente, como herencia ideal del proyecto de la Ilustración versus las prácticas regionales, limitadas por la falta de visión y políticas públicas adecuadas al desarrollo integral de la sociedades en desarrollo, la pobreza de las prácticas de vinculación y gestión pertinente entre los saberes formales emanados de las instituciones formales y las necesidades sociales.

¿Qué significan estos planteamientos para la investigación que se presenta? En primer plano establecer puentes entre los grandes planteamientos internacionales y la posibilidad de implementar políticas educativas inclusivas así como estrategias que hagan posible la participación ciudadana desde los espacios universitarios, bajo criterios no sólo de pertinencia académica sino de valores como la convivencia y la democracia, es decir desde la formación del patrimonio de lo común que desemboca en un sentido de identidad y pertinencia no sólo institucional sino social.

Esta puede ser la pauta de seguimiento de un ideal compartido entre los actores sociales involucrados en los medios universitarios, misma que fomente la búsqueda de contenidos y significados sociales democráticos asociados a las actividades cotidianas en que se desarrollan las prácticas de formación profesional; sin embargo, en diversos medios sociales, empresariales y académicos se escuchan voces de mayor alcance, llamando la atención sobre

las relaciones pertinentes que son posibles establecer entre el tipo de profesionales, los proyectos de vinculación social y las realidades sociales que tienden a agudizar los marcos de accesibilidad a la educación formal y a los esquemas de equidad social, en cuanto a las oportunidades de empleo de los egresados.

Podemos pensar siguiendo a Lipovetsky (1998) que mientras el individuo se convierte en el referente mayor de la cultura democrática, el hecho moral primero se identifica con la defensa y el reconocimiento de los derechos subjetivos; los deberes no desaparecen, derivan de los derechos fundamentales del individuo, se convierten en sus correlatos. Con las nuevas Tablas de la Ley democráticas, sólo los derechos inviolables de las personas se formulan explícitamente y los deberes emanan de ellos en tanto obligaciones de respetarlos. (p.23) así señalados los énfasis en la subjetividad propia, es común soslayar la dimensión de la subjetividad del otro e incluso la responsabilidad de compartir el compromiso por la democracia.

En términos de participación y de vinculación de los proyectos sociales que emanan desde la formación profesional e impactan en el desarrollo de las comunidades podemos notar algunas reflexiones que desde el marco de la ANUIES subrayan que actividades tales como el servicio social comunitario, que se ha consolidado como una figura de trabajo social obligatorio para los universitarios en México. Por otra parte y en este mismo sentido, el servicio social no debería guardar distancia respecto a la problemática social; es decir, debería mantenerse anclado a las necesidades del contexto, ser enfático en la idea de reciprocidad del universitario hacia los sectores sociales en desventaja y necesidad (Mungaray, 2006).

En este contexto que va desde las preocupaciones mundiales por la formación integral de los alumnos hasta las iniciativas que permiten diseñar y orientar las prácticas educativas en los ámbitos de la educación superior, es donde situamos un marco de referencia para la investigación en curso “La comprensión de lo común, la convivencia, la democracia y el trabajo en equipo: 2014” registrada en el acervo de la Universidad Autónoma de Baja California.

Desde este ejercicio se analiza un periodo de desarrollo organizacional 2010 – 2014, a partir de la Encuesta anual de Ambiente Organizacional que lleva a cabo el área de Planeación Institucional. El espíritu descriptivo de este ejercicio

## **Método**

El estudio de caso, de acuerdo a Sandín (2003) constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia ya que provee la posibilidad de caracterizar un objeto de estudio particular, con énfasis descriptivo, de alcance heurístico e inductivo al privilegiar el contexto mismo en



que se da el interés de investigación, esto es una herramienta de desarrollo de conocimientos desde el campo de las ciencias sociales y humanas.

En determinados objetos de estudio se refiere al estudio de caso como

... término *enfoque*, para indicar que el estudio de caso tiene una intención de investigación y un propósito metodológico de mayor amplitud...para los procesos (educativos y éticos) por los que obtenemos acceso y realizamos, analizamos e interpretamos el caso.” Simons (2011: 20) en este sentido y de acuerdo a Stake (1998) “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (p.7)

En suma el caso como método de análisis, nos permite sugerir una pauta inductiva desde un énfasis descriptivo, detallando una secuencia de datos en un periodo corto de datos institucionales (2010 al 2014) esto permite al observador imaginar el potencial de trabajo sobre lo común, referido a la formación de la democracia como valores de libertad, justicia y equidad, a la convivencia en torno a proyectos sociales y el importante trabajo en equipo que permite el logro de metas profesionales y personales, los datos trabajados surgen desde la Encuesta anual de Ambiente Organizacional que lleva a cabo la Universidad Autónoma de Baja California, cada año. Destaca entre estos datos los dos últimos años en que se ha incorporado el registro de la participación de la organización políptica estudiantil, como una variable que actualiza el trabajo de los estudiantes en torno a las demandas de participación política y social.

Así los rubros analizados se derivan de los concentrados de información institucional sobre la percepción en a) los programas de Servicio Social Comunitario, extrayendo los cuestionamientos sobre si “Realizar actividades de servicio social comunitario ha beneficiado el desempeño académico y/o formación profesional” por un aparte; y por otra respecto a si “Participar en el servicio social comunitario ha beneficiado mi desempeño personal”.

En cuanto a la organización estudiantil, se agrega el resultado sobre b) la participación en las sociedades de alumnos. Y por último se trabaja en c) la percepción sobre el sentido de identidad y pertenencia respecto a la comunidad universitaria.

## **El caso**

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) constituida por una serie de valores que le dan coherencia, inspira y orienta los esfuerzos encaminados

a cumplir una misión social de pertinencia y calidad, que ha asumido como compromiso en el concierto de la agenda de la Educación Superior mundial.

La UABC se encuentra en el estado nortero de Baja California en frontera con el estado de California de los Estados Unidos, como institución fronteriza del norte de México, ofrece 106 programas educativos, en diversos municipios del estado. Ofrece programas desde técnicos superior universitario, licenciaturas, posgrados y diversas áreas de Educación Continua. Atiende regularmente a 59,778 alumnos y cuenta con 1284 profesores de carrera, así con una gran comunidad de profesores de asignatura, especializados en las diversas áreas de conocimiento, distribuidos en todo el estado. [http://www.uabc.mx/planeacion/sii/,15/05/2015]



“A lo largo de 54 años de existencia, la UABC, en tanto organización viva, se ha ido transformando para mejorar y, como producto de las experiencias y etapas vividas, ha enriquecido su filosofía con nuevos aprendizajes que contribuyen a profundizar la reflexión acerca de su quehacer y, con ello, a delinear una visión más clara de lo que queremos que sea nuestra alma máter en el futuro; una visión acorde con las transformaciones del contexto en que la Universidad desarrolla sus actividades y que sirve de base para establecer las políticas institucionales y los ejes transversales que, como principios orientadores, encauzarán las acciones pertinentes para hacer realidad el futuro previsto, en congruencia con su misión.”[http://www.uabc.mx/,15/05/2015]

## Resultados

En este contexto *La encuesta anual de ambiente organizacional*, [http://www.uabc.mx/planeacion/sii/,15/05/2015] nos permite observar algunas tendencias interesantes para la documentación de este proyecto en donde el interés se ve orientado hacia la comprensión de lo común, es decir analizar el énfasis de las participaciones de los actores universitarios en la formación de la democracia, la convivencia y el trabajo en equipo, esto se puede ver reflejado en algunos indicadores institucionales que documentan la participación universitaria en temas como son: a) el servicio social comunitario, b) la participación de los estudiantes en las sociedades de alumnos en cada una de las unidades académicas. Un indicador más que se extrae desde esta encuesta es la c) identidad y pertenencia que subraya el sentido de comunidad entendido

como objetivos y valores compartidos, compañerismo, apoyo, entre otros referentes)

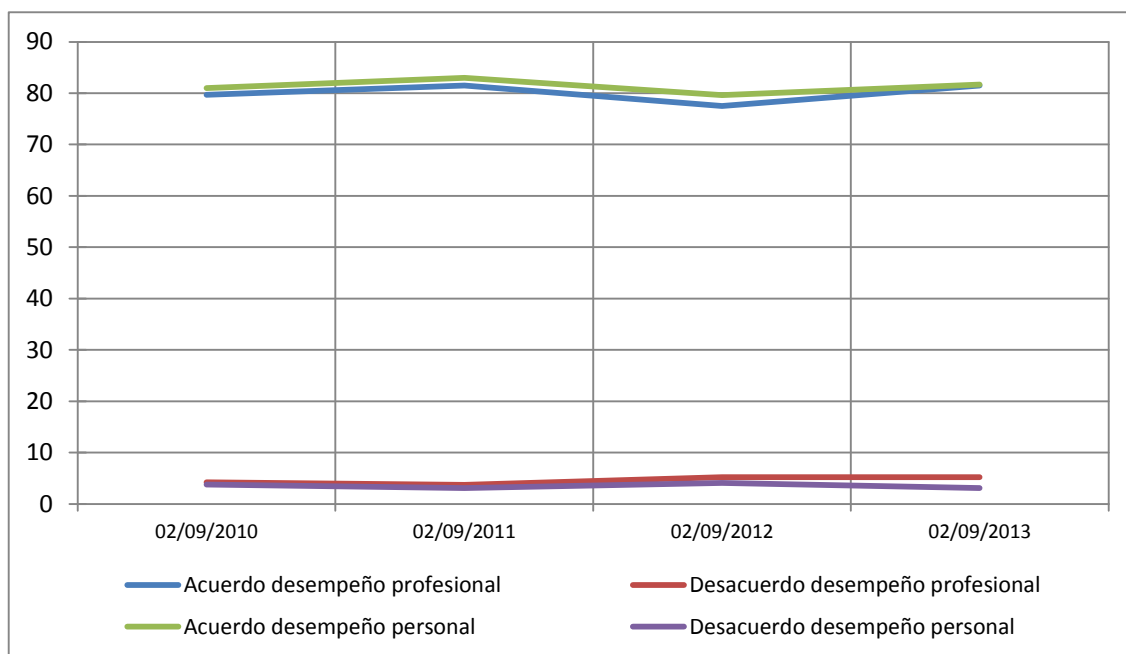
En este sentido podemos destacar en primer plano el porcentaje de estudiantes de licenciatura encuestados, respecto al programa de Servicio Social comunitario que manifiestan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en su nivel de participación, entre otros datos de la serie.

Tabla 1.

*Programa de Servicio Social Comunitario. UABC 2010 - 2013*

	2010 Acuerdo	Desa cuerdo	2011 Acuerdo	Desa cuerdo	2012 Acuerdo	Desa cuerdo	2013 Acuerdo	Desa cuerdo
Realizar actividades de servicio social comunitario ha beneficiado mi desempeño académico y/o formación profesional	79.7	4.2	81.5	3.7	77.5	5.2	81.5	3.2
Participar en el servicio social comunitario ha beneficiado mi desempeño personal	81	3.8	83	3.1	79.6	4.1	81.7	3.1

Fuente: UABC, (2013) Encuesta Anual de Ambiente Organizacional, 2012, Cuadernos de Planeación y Desarrollo institucional. Mexicali: UABC

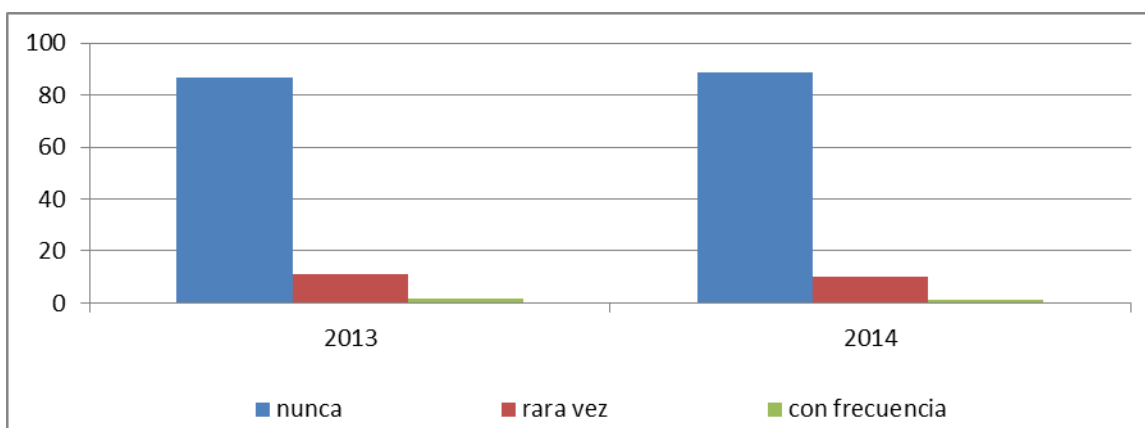


**Gráfico 1. Programa de Servicio Social Comunitario. UABC 2010 - 2013**

Fuente: UABC, (2014) Encuesta Anual de Ambiente Organizacional, 2010, 2012, 2013, 2014 Cuadernos de Planeación y Desarrollo institucional. Mexicali: UABC

Como podemos sugerir a partir del gráfico 1, a la pregunta expresa sobre el beneficio respecto al desempeño académico o formación profesional asociado al programa de servicio social comunitario, la serie de datos señala un comportamiento continuo sobre el 80% en acuerdo a este respecto, este dato es acorde a la declaración que se hace sobre la participación en el servicio social comunitario (en la serie paralela de datos) y el reconocimiento de beneficio personal que se mantiene sobre el 80% de acuerdo.

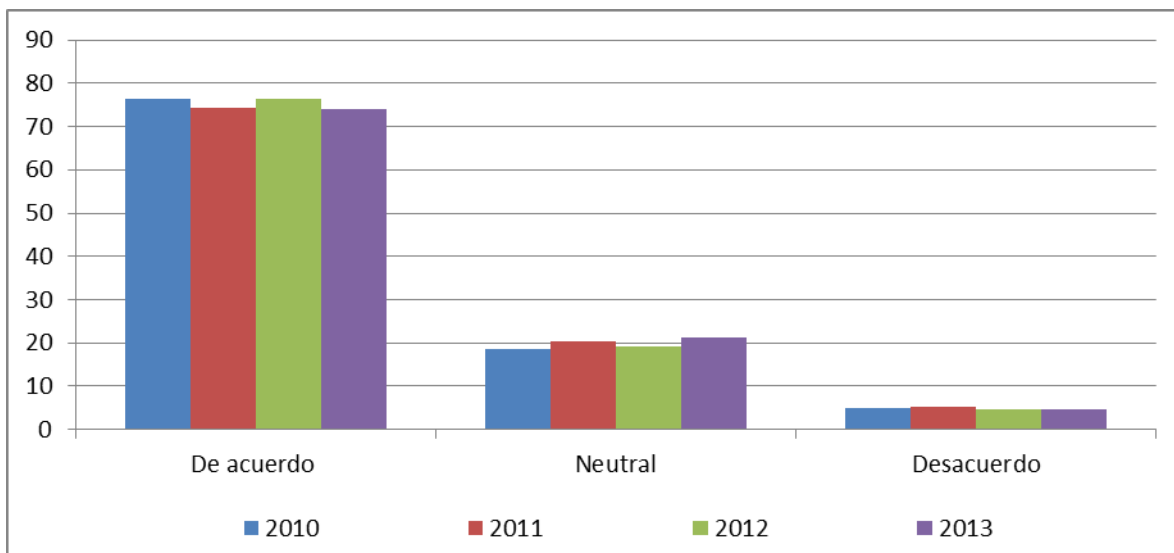
Un indicador interesante sobre la comprensión de lo común, asociado a la formación de la democracia, la convivencia y el trabajo en equipo, considerado en este ejercicio de reflexión, es el que refiere la participación en la organización estudiantil de la sociedad de alumnos, a este respecto podemos señalar la escasa participación estudiantil en estas figuras de organización y representatividad, relacionadas en el orden del 1.9% para el año 2013 y el 1.4% para el año 2014 como dato que se ha reportado en las últimas encuestas institucionales. El gráfico 2 subraya este dato relacionando una respuesta como nunca haber participado en el orden del 86.6% al año 2013 y 88.5% para el 2014.



**Gráfico 2. Organización estudiantil: sociedad de alumnos. UABC 2013 – 2014. Fuente: UABC, (2014) Encuesta Anual de Ambiente Organizacional, 2013, 2014, Cuadernos de Planeación y Desarrollo institucional. Mexicali: UABC**

Un dato más que analizaremos es el referido a la pregunta sobre identidad y pertenencia que se ha especificado desde el 2010 hasta la fecha 2014 y se asocia a la pregunta expresa: En mi comunidad existe un fuerte sentido de comunidad (objetivos, valores compartidos, compañerismo, apoyo, etcétera), en este sentido es importante la relación que se guarda en torno a la declaración de acuerdo que constantemente se mantiene como valor preponderante en la serie presentada, en el orden del 76.5% para el año 2010; 74.3% para el año 2011; 76.3% para el año 2012; y 73.9% para el 2013. Como puede verse en la imagen de la gráfica 3.

La serie de datos asociada a la opción de respuesta neutral, llama la atención pues se mantiene en el orden del 20% (18.6% para 2010, 20.5% para el 2011; 19.1% para el 2012; y 21.4% para 2103) esto puede leerse sin duda de varias maneras, asociada a una imparcialidad o falta de posición personal respecto a un sentido manifiesto de identidad referida a una experiencia singular de compañerismo y adherencia al propio ambiente de la unidad académica.



**Gráfico 3. Sentido de comunidad: Identidad y pertenencia. UABC 2010 – 2014. Fuente: UABC, (2014) Encuesta Anual de Ambiente Organizacional, 2010, 2012, 2013, 2014 Cuadernos de Planeación y Desarrollo institucional. Mexicali: UABC**

Si relacionamos la expresión gráfica de los datos presentados que **en síntesis** expresan sólo un periodo reciente de este ambiente universitario podemos reflexionar sobre el contexto en que se forman las prácticas profesionales y personales respecto al sentido de comunidad y la formación de la democracia, la convivencia y el trabajo en equipo, de tal forma que el alumno expresado en este caso **siente un gran sentido de identidad y pertenencia** a su entorno de formación profesional, asimismo desarrolla **un alto sentido** de aceptación respecto a la pertinencia de su inserción profesional en la comunidad a través del programa de servicio social comunitario que es una actividad de carácter obligatorio, asociada a los primeros años de formación universitaria.

Un contraste que expresamos en los datos presentados señala la baja participación estudiantil en los espacios de sociedades de alumnos donde escasamente encontramos un 2% de los alumnos involucrados.

## Reflexión final

Podemos preguntarnos en nuestra intervención educativa, respecto a las formas en que incidimos los actores universitarios en la formación de comunidad y el desarrollo de las formas elementales de construcción de ciudadanías, comprometidas con los procesos de organización política y profesional en torno a las figuras de la democracia.

Los datos presentados son sólo una muestra pequeña del contexto en que ejercemos nuestras diversas singularidades respecto al interés por la formación profesional universitaria.

Estos datos nos dejan señalado un curso de acción pendiente, asociado a la organización estudiantil, este tipo de participación compromete al conjunto de la comunidad con el desarrollo de una competencia integral asociada al fuerte vínculo entre el conocimiento profesional y disciplinario y el sentido de integración social con la comunidad.

Los temas de formación ciudadana, del sentido de pertenencia a la comunidad, el interés por el trabajo en equipo y la conciencia colectiva respecto al logro de la calidad y el sentido social de los saberes en el mundo contemporáneo, nos invitan a poner atención a la formación de competencias pertinentes (Carretero, 2009) con un alto sentido humanista y en tendencia con los llamados del contexto mundial donde se hace necesario replantear el trabajo en equipo que es necesario llevar a cabo.

El eje que organiza este proyecto es la identificación de los procesos ordenados en torno a la formación de valores como democracia y convivencia, considerando los modelos universitarios y específicamente el caso de la UABC en México.

Sociedades como el caso de México, en fuertes procesos de contradicción en torno a su desarrollo social, económico y político, han apostado al desarrollo de competencias profesionales, (Navarro, 2014; Rojas, 2005) como grandes ordenadores del espíritu de participación en el contexto mundial, para hacer posible temas de inclusión y equidad social desde la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo de sus comunidades de origen.

Como hemos mencionado es enfática la baja participación en los asuntos de política estudiantil, de ahí la necesidad de reforzar los escenarios de la formación cotidiana con diversos tipos de actividades creativas e incluyentes que permitan detonar el potencial en el planteamiento de la democracia posible desde los ámbitos universitarios.

## Referencias

- Ardoino, J., (1980). *Perspectiva política de la educación*. Madrid: Narcea
- Bárcena, F., (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós
- Carretero, M., (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós
- Clack, G., s/f (ed.). *Democracia en síntesis*. Oficina de programas de información internacional. Departamento de estado de Estados Unidos en: <http://photos.state.gov/libraries/amgov/30145/publications-spanish/democracy-in-brief-sp.pdf> Recuperado el 15/06/2015
- Delors, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación". En: *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103
- Gadotti, M., (2000). *Perspectivas actuales de la educación*. México: siglo XXI
- Rojas, B., (2005). *Modelos universitarios*. México: FCE/UAM
- Lanz, R. (Comp.) (2003). *La universidad se reforma*. Reporte final I Caracas: Orus-EISAL-CUPEC
- Lipovetsky, G., (1998). *El crepúsculo del deber, la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama
- Mungaray, A., (2006). Por una buena educación, México:EABC
- Navarro, M. del R. (2014). *Ideal y realidad de la reforma universitaria*. Meduc: Palibrio LLC
- Núñez, L., & Romero, C., (2008). *Pensar la educación*. Madrid: Pirámide
- Porter, L. (2003). *La universidad de papel*. México: UNAM
- Sandín, M., (2003). *La investigación cualitativa en la educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill
- Simons, H., (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata
- Stake, R., (1998). *Investigar con estudios de caso*. Madrid: Morata
- Tobón, S. (2009). *Competencias en la Educación Superior*. Colombia: Ecoe
- Tobón, S., (2010). *Formación integral y competencias*. Colombia: Ecoe
- UABC, (2010, 2011, 2012, 2013). *Encuesta Anual de Ambiente Organizacional, Cuadernos de Planeación y Desarrollo institucional*. Mexicali: UABC
- UNESCO, (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París UNESCO (2011). El correo de la UNESCO, Año LXIV – N° 4. París en: [www.unesco.org/new/es/unesco-courier/](http://www.unesco.org/new/es/unesco-courier/)

# NARRATIVAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS PROFESORES-INVESTIGADORES DE HISTORIA.

NARRATIVE OF PRACTICE TEACHING OF HISTORY TEACHER-  
RESEARCHERS.

Karla Yudit Castillo Villapudua

---

Doctora en Ciencias Educativas. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UABC, campus Tijuana.  
[karlacasvil@hotmail.com](mailto:karlacasvil@hotmail.com)

---

## Resumen

Este artículo presenta los primeros resultados de un estudio orientado en conocer algunos aspectos de la práctica docente de los profesores investigadores de Historia del Instituto de Investigaciones Históricas de la UABC, campus Tijuana. Además, se discuten algunas de las aportaciones teóricas respecto a la práctica docente y la enseñanza de la historia. El método empleado en este proyecto, es el narrativo auxiliado de la entrevista a profundidad. Por último se presentan las categorías narrativas que emergieron de los relatos, y se reflexiona sobre las posibles rutas o soluciones para investigaciones futuras.

**Palabras clave:** Prácticas docentes, enseñanza de la historia, enfoques pedagógicos de la historia, investigación narrativa

## Abstract

This article shows the first results of a study oriented towards knowing some aspects of the teaching practice of the professor's researchers from the Institute of Historical Investigation of UABC, Tijuana campus. In addition, we discuss one theoretical contribution with regards to the teaching practice and the teaching history. The method employed in this project in the narrative, aided by the depth interviews. Lastly it shows the narratives categories that emerged from the tales, and we consider the possible paths or solutions for future investigations.

**Keywords:** teaching practices, teaching history, pedagogical approaches of history, narrative research

## Introducción

Investigar la práctica docente de los profesores-investigadores de la historia es una labor fundamental para conocer el estado y los métodos de la socialización del conocimiento histórico. Por medio de la historia los individuos son capaces de construir una memoria histórica capaz de dotarlos de un pensamiento crítico, que los ayuda a cuestionar y preguntar sobre el entorno y los entornos



sociales a los que pertenece, con el propósito de formar comunidades más igualitarias y formas de vida encaminadas hacia una cultura pacífica, donde sea posible alcanzar el llamado contrato social. Sin embargo, la enseñanza de la historia por parte de los profesores-investigadores, se encuentra en una relación aislada y marginal, porque la mayoría de las veces el docente se asume como investigador y desconoce los enfoques pedagógicos para la enseñanza de la disciplina, y en otros casos, ocurre lo contrario, es decir el docente no está formado en investigación. Según las investigaciones de Plà (2011): “existe una lógica binaria entre la investigación y la enseñanza que ubica a la segunda en una posición marginal con respecto a la primera, a pesar de que ambas son prácticas constitutivas del quehacer del historiador”.

Además, el campo de la enseñanza de la historia, como tal, no es considerado digno de ser investigado, pues es tan sólo la transmisión de un saber erudito hacia unas masas desinformadas, carentes de pensamiento histórico y de saber "verdadero" sobre el pasado (Plà, 2011).

Por tal motivo, se considera de suma importancia conocer las prácticas docentes de los profesores-investigadores de Historia, pues no sólo se dedican a la investigación y generación de conocimiento histórico, sino que además, parte de su tarea consiste en la docencia tanto a nivel licenciatura como a nivel posgrado.

El presente artículo presenta algunos resultados de un estudio orientado en conocer la práctica docente de los profesores-investigadores de historia, de un instituto de investigación histórica por medio de la investigación narrativa, y finalmente discute algunos de los resultados para abonar al campo de la investigación sobre la enseñanza de la historia.

Este documento se organiza como sigue: una primera parte expone el concepto de práctica docente Rekwitz (2002), propuestas conceptuales en torno a la enseñanza de la historia Prats (2000), Valverde (2000), Prats y Santancana (1998), Pages y Santiesteban (2010), Barton y Levstikc (2011), y Carretero y Montanero (2008). La segunda parte aborda la metodología investigación narrativa de acuerdo con las propuestas de Connelly y Clandini (1995) y Bolívar (2002).

Finalmente, la tercera parte aborda algunos resultados, los cuales contienen la interpretación de las categorías narrativas que emergieron de los relatos de los profesores- investigadores. Por último se presentan algunas conclusiones del presente estudio, con el propósito de ser material para investigaciones posteriores.

## **Revisión teórica**

Reckwitz (2002) señala que las prácticas se definen como un tipo de conducta rutinizada que consiste en varios elementos interconectados entre sí: formas de actividades corporales, formas de actividades mentales, objetos, formas de entendimiento, de conocer, estados emocionales, y conocimiento motivacional. En este sentido, la teoría de la práctica se basa en las distintas experiencias y roles de los individuos. Esto justifica la necesidad de comprender lo que la práctica docente significa como una forma de hacer que incluye aspectos teóricos y empíricos, es decir, hay una praxis situada de lo que la discusión

conceptual dice sobre el deber ser de la socialización del conocimiento y un enlace a la experiencia pragmática e histórica.

En el caso de la práctica específica de los docentes, Pitkaniemi (2010) señala que la práctica docente describe y organiza los conocimientos y creencias de los docentes, pues estos utilizan teorías complejas y creencias personales como un marco de planificación interactuando y reflexionando sobre la enseñanza y el aprendizaje al ejercer influencias importantes sobre la socialización del conocimiento. Por esa razón, es de suma importancia que el docente socialice y participe en estas prácticas de manera compleja y crítica, en las que, además, se construya en la reflexión constante sobre su propia actividad y la forma en la que el conocimiento teórico se distingue de las creencias personales, y también los posibles enlaces e interacciones entre la reflexión cognitiva y la vivencia docente en espacios situados particulares, donde se crea la posibilidad de socializar el conocimiento desde sus recursos epistemológicos particulares.

Escobar (2007) argumenta que la práctica profesional docente está formada por un proceso en el que confluyen diversos factores como la concreción de teorías, lineamientos, políticas; esto es, todos aquellos elementos capaces de concretar los fines educativos. Ello implica que el docente es el ejecutor de esta práctica, pues tiene que interactuar con múltiples factores en su quehacer pedagógico, entre los que se encuentran el dominio de estrategias, técnicas y habilidades que favorezcan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Aunado a lo anterior, existen diversos debates para conocer cuáles son las prácticas correctas para instrumentar la enseñanza de la historia. Prats (2000), Valverde (2000), Prats y Santancana (1998), Pages y Santiesteban (2010), Barton y Levstick (2011), Carretero y González (2010) entre otros. Para comprender de una manera más esquemática se presenta en la tabla 1 las aportaciones de cada teórico de la historia en particular.

Prats (2000) describe cuatro dificultades específicas para el aprendizaje de la historia: el aprendizaje de conceptos históricos, percepción del tiempo en la historia, temas de causalidad y multicausalidad y localización e identificación de espacios culturales. En lo que concierne al aprendizaje de conceptos históricos, es importante que los estudiantes distingan entre las diversas acepciones que tienen las palabras y la connotación histórica de la que proceden, es decir, situar el concepto en el tiempo que está explicando y comprenderlo desde una perspectiva crítica para comprender lo que está o estaba nombrando en un momento determinado. Por otro lado, la percepción del tiempo en historia, implica tener una reflexión que sea capaz de percibir los tiempos personales, los tiempos colectivos y los tiempo históricos, pues ya no se concibe un tiempo único cronométrico, instaurado para compartir e interpretar los acontecimientos y hechos desde una misma categoría universal. También Pages y Santiesteban (2010) plantean que la enseñanza del tiempo histórico es fundamental, pues existen multiplicidad de tiempos y ritmos, y el paradigma del tiempo único impuesto por la tradición occidental vía Newton resulta ya obsoleto para comprender la complejidad temporal.

Tabla 1.-  
*Enfoques pedagógicos de la Historia.*

Autor	Enfoque pedagógico
Prats (2000)	El aprendizaje de conceptos históricos, percepción del tiempo en la historia, temas de causalidad y multicausalidad y localización e identificación de espacios culturales.
Valverde (2000)	La «historificación» se puede utilizar en el aprendizaje: (1) «conocer una historia», (2) «construir una historia» y (3) «participar en una historia».
Prats y Santancana (1998)	Aprender a formular hipótesis; aprender clasificar de fuentes históricas; aprender a analizar las fuentes; aprender a analizar la credibilidad de las fuentes, el aprendizaje de la causalidad y como iniciarse en la explicación histórica
Pages y Santiesteban (2010)	Uso de la narrativa
Barton y Levstik (2011)	Tiempo, razonamiento causal, Pensamiento crítico.

En otro estudio, Prats y Santancana (1998) piensan que para enseñar Historia de una manera adecuada y significativa es importante aprender a formular hipótesis consiste en instrumentar al estudiante de historia en las definiciones básicas de lo que una hipótesis significa, esto es, contextualizarlos en que estos enunciados son meramente suposiciones lógicas que tienen una duración y que proceden de orden deductivo o inductivo, según sea el caso. Asimismo, se tiene que socializar el hecho de que existe una problemática histórica que investigar, y que las hipótesis tienen como función responder a las preguntas planteadas en el problema.

Por otro lado, Prats y Santancana (1998) añaden a la discusión sobre la enseñanza de la Historia el análisis de la credibilidad de las fuentes. Este es un punto clave de explorar, puesto que alude a uno de los elementos esenciales del saber histórico. Para esto es importante comunicar que éstas se clasifican en: Primarias, materiales, escritas, iconográficas, y orales. Cada una de ellas, contiene características importantes de conocer, por ejemplo, las primarias hacen referencia a aquellas que se registraron en un primer orden, o sea, el

hecho histórico a la mano proporcionando testimonio o evidencia directa sobre el tema de investigación. Luego, las fuentes materiales hacen referencia a los elementos de naturaleza material como el legado arquitectónico de una ciudad, los instrumentos, artefactos, esto es, toda la serie de objetos que subsisten a través del tiempo y que nos dicen algo de ese tiempo que ya ocurrió. Por su parte, las fuentes escritas, hacen alusión a todo el registro textual, es decir, a todo documento, carta, artículo, que posee un código escrito capaz de comunicar situaciones espacio temporales y socio históricos de los sucesos a investigar. Enseguida, está pues, la importancia de difundir la importancia de las fuentes iconográficas en la generación de conocimiento histórico. Ello implica atender a grabados, cuadros, fotografías, dibujos, entre otras representaciones gráficas, con el fin de atender a la interpretación de las imágenes en la medida de lo posible. Por último, las fuentes orales, constituyen un referente básico a instrumentar en los aprendices de historia puesto que es el testimonio directo de los actores sociales dentro de las tramas de las que fueron partícipes.

Ahora bien, en lo que respecta a la socialización de aprendizaje de la causalidad y como iniciarse en la explicación histórica. Estos mismos autores plantean la urgente necesidad de comunicar al estudiante de historia, la existencia de un principio causal que es el que supone que ciertos fenómenos o circunstancias son fruto de una circunstancia en específico. Luego, estos investigadores proponen algunas categorías para enseñar la causalidad: Principio, reglas de interferencia, y elaboración de teorías explicativas que relacionan las diversas causas. El principio alude al ya viejo principio de causalidad, al respecto los investigadores señalan que toda causa tiene su origen en un efecto precedido por el orden del tiempo al que corresponde, esto es, a toda causa corresponde un efecto. Después, es importante socializar las reglas de interferencia. Estas consisten en crear una reflexión que dirija al estudiante a la elección sobre las más adecuadas o menos inadecuadas explicaciones históricas. En este sentido, el pensamiento crítico juega un papel fundamental al momento de elegir cuáles explicaciones explican mejor o cuáles explicaciones no son tan buenas. Este ejercicio se cultiva en la medida en que tanto el docente como el estudiante interactúen con otros textos, esto es, tengan en cuenta cierta intertextualidad histórica y logren elegir críticamente. Por último, es preciso atender a la forma de iniciarse en la explicación histórica, la cual consiste en una complejidad de teorías que remite a otras teorías, es decir, se da una intersubjetividad teórica donde la historia llega a sus propias explicaciones nutriéndose del conocimiento de otras disciplinas.

Por su parte Carretero y González (2010) abonan al debate sobre la enseñanza de la Historia, que ésta tiene como finalidad enseñar a pensar históricamente. Para ello es importante desarrollar en el estudiante de historia la comprensión del tiempo histórico, en el razonamiento causal, la interpretación de fuentes históricas y el cultivo de pensamiento crítico. En lo que concierne al tiempo histórico su postura es similar y se adecua a la de los investigadores anteriores, es decir, sugiere superar la falsa concepción de un tiempo lineal por orden cronológico incapaz de contextualizar y comprender perspectivas multicausales. También el razonamiento causal, tiene que ser una habilidad socializada en los aprendices de historia, ello con la finalidad de tener la

capacidad de desglosar causalmente los hechos históricos. Esto a su vez, genera la capacidad para discernir y elegir fuentes, pues según Carretero y González (2010) es necesario cultivar una mirada crítica al consultar las fuentes, y en este aspecto, lo más relevante es la interpretación libre de ideologías, o mejor aún, tener la capacidad para detectar bajo qué o cuáles ideologías se están generando los discursos históricos, y eso será capaz de realizarse en la medida en que se cultive un pensamiento crítico en el estudiante.

En otra investigación, Barton y Levstik (2011) manifestaron que la narrativa es muy útil para la enseñanza de la historia, esto debido a que logra hilar y conectar sucesos relevantes sin parcializarlos de una manera reduccionista, pues como afirman los autores: “La narrativa organiza la información histórica de forma coherente y, por lo tanto, ayuda a los alumnos a recordar y evocar estos eventos y procesos” (Barton y Levstik, 2011). Esto sugiere, que el uso y práctica de la narrativa en los estudiantes de Historia los ayudará a comprender intertextualmente los eventos históricos, pues mediante la narración se tiene la posibilidad de sumergirse en la historia y comprender de manera compleja la historificación de los actores y procesos sociales.

En síntesis, estos autores coinciden en señalar la necesidad de tomar en cuenta los conceptos anteriores (aprendizaje de conceptos históricos, percepción del tiempo, temas de causalidad y multicausalidad, entre otros) para socializar la Historia de una manera adecuada. Conceptos que en su origen tienen un estrecho vínculo con la reflexión sobre epistemología de la Historia, pues ayudan a cuestionar el propio modo operativo de esta disciplina.

## **Metodología**

La selección de los participantes de este proyecto se realizó de acuerdo a una “tipología” de profesores-investigadores relevantes en el ámbito de la Investigación Histórica en el Instituto de Investigaciones Históricas de la UABC campus Tijuana. En este sentido se eligió a dos profesores-investigadores que contaran con un cargo directivo (subdirector) y otro administrativo (coordinador de posgrado) con puesto de profesor-investigador de tiempo completo y adscripción al sistema nacional de investigadores nivel uno.

El diseño de esta investigación cualitativa utilizó el método de la investigación narrativa, auxiliado de la técnica entrevista abierta a profundidad, a través de las cuales intentamos entender las experiencias relevantes en la práctica docente de los profesores-investigadores en Historia.

Connelly y Clandini (1995) han utilizado la investigación narrativa en distintas investigaciones educativas y han encontrado que la narración es el proceso que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y que la gente por naturaleza lleva vidas relatadas, lo cual presupone que se puede llamar historia o relato al fenómeno y narrativa a la investigación.

Bolívar (2002) señala que la experiencia de las personas genera relatos, puesto que ayuda a construir sentido a partir de la reconstrucción temporal de los hechos, a través del análisis y descripción de algunos datos biográficos. Esto supone que a partir de los relatos personales de los individuos,

accederemos a cierta parte de su experiencia vivida, para ayudar a identificar los propósitos de la investigación que nos ocupa.

Las preguntas se diseñaron de modo que se le pudiera dar una coherencia posterior al relato, de este modo, las narrativas se organizaron en base a lo que los profesores consideraron son los principales problemas generados en la enseñanza de la Historia durante su práctica docente.

Para la obtención y análisis de los datos que dieron lugar a las categorías: El investigador no es docente, la sobrepoblación de los grupos, el rechazo a la teoría de la historia, historia y sociedad, problemas de aprendizaje, percepción de los alumnos, la insuficiencia de lecturas, la lógica del emprendedor y problemas epistemológicos.

## **Las narrativas de la práctica docente y las categorías que la describen.**

### **El investigador no es docente**

Uno de los problemas docentes que enfrenta Santiago es que él se identifica a sí mismo como investigador: *“Soy investigador no docente”* (E5, SANTIAGO, 23-01-2014). Luego expresa que existe un problema con los docentes porque no saben nada de metodología ni epistemología, no tienen experiencia en investigar ni tampoco las herramientas necesarias para la docencia.

### **La sobrepoblación de los grupos**

Además, otro obstáculo es el tamaño de los grupos de licenciatura que son de cuarenta a cincuenta personas. Esto lo lleva a pensar que: *“La enseñanza de la Historia necesita atención personalizada”* (E5, SANTIAGO, 23-01-2014). Esto significa, que es necesario invertir más recursos en la distribución del tamaño de los grupos tomando en cuenta las necesidades tanto de los profesores como las de los alumnos.

### **El rechazo a la teoría de la historia.**

El profesor- investigador comentó que uno de los problemas que encuentra con recurrencia es el relacionado con la comprensión de la teoría y los conceptos: *“Cuando doy Teoría de la Historia se quejan de que no tiene conexión con el resto de las materias, porque es algo abstracto, etéreo, y algo que no tiene conexión o hilo con lo empírico y lo fáctico. Esto es lastimoso”* (E6, SANTIAGO, 25-01-2014). En esta frase, lo que llama la atención, es sobre todo el final respecto al componente afectivo de la expresión, pues realmente denota una preocupación y un compromiso hacia la enseñanza de la Historia por parte de este investigador. Además, deja ver claramente su comprensión de lo que implica la teoría de la Historia para el conocimiento y socialización de la Historia. Todo esto me lleva a cuestionar: ¿Por qué existe un prejuicio hacia la Teoría de la Historia?

## Historia y sociedad.

Para conocer la importancia de la Historia en el crecimiento y desarrollo de la sociedad es relevante tomar en cuenta lo planteado por uno de los profesores-investigadores: *“La Historia es importante para la vida en sociedad porque ayuda a saber dónde estamos a dónde vamos y qué buscamos y a conocernos también introspectivamente, conocer a los otros y a buscar sobre todo las formas en el conocer en las sociedades pretéritas que también son los otros”* (E6, SANTIAGO, 25-01-2014). Ante esta aseveración, la concepción de Historia que tiene el investigador lleva implícito un sello epistemológico porque el conocimiento es una práctica fundamental de primer orden, no obstante, hace énfasis en que ese conocimiento va encaminado hacia las sociedades pretéritas, lo cual lleva implícito el sello de una temporalidad ya acontecida que finalmente traslada a un voltear hacia lo que ya pasó, lo que ya se registró, lo que ya se vivió en una época determinada.

## Problemas de aprendizaje

Respecto a los problemas de aprendizaje detectados en los alumnos este mismo profesor-investigador, contó que son aquellos vinculados a todo el bagaje bastante superfluo que la mayoría de los estudiantes arrastran y por lo tanto les impide profundizar en los temas de historiografía. Aquí es preciso decir que el problema respecto a la comprensión de los conceptos es un fenómeno que no sólo se presenta en la Historia sino en el resto de las disciplinas. La visión empirista que se ha propagado de la ciencia ha marginalizado la importancia de las teorías poniendo en detrimento la función de los conceptos, y ello se ve reflejado en los obstáculos epistemológicos de los propios estudiantes. Luego vuelve a comentar:

*En la mayor parte de las aulas donde se imparte y se enseña Historia existe una falta de familiaridad con conceptos como cultura, ciencia y el mismo concepto de Historia. La problematización del pasado y el presente, el mismo concepto o evolución de tiempo de las problemáticas metodológicas que existen para hacer acercarse a sociedades o sujetos en el pasado parece que son cuestiones no solo de índole conceptual sino también metodológicas y que no están presentes* (E6, SANTIAGO, 25-01-2014).

Finalmente, un dato interesante de este investigador, es que después de terminar la entrevista comentó que abandonó la materia Teoría de la Historia porque simplemente no pudo trabajar con los estudiantes porque no leían.

## Percepción de los alumnos

En ningún momento se le preguntó qué percepción o concepción tenía de los estudiantes, sin embargo me narró: *“A Humanidades entra mucho alumno inflado como arroz, que se sienten genios incomprendidos, con una inteligencia desbordante, patanes o como si merecieran todo sin un mínimo esfuerzo”* (E6, SANTIAGO, 23-01-2014). Esto sugiere que al investigador le resulta

desagradable la identidad del perfil de algunos estudiantes que para reafirmar su condición en un área poco “redituable” para las esferas de la educación neoliberal, adoptan cierta postura en el mundo para marcar la diferencia: “Yo, a diferencia de algunos colegas que se la pasan exaltando a la juventud como los nuevos héroes populares, señalo mucha pereza. Estoy generalizando, también hay casos excepcionales de aprovechamiento y agudeza intelectual son los menos” (E5, SANTIAGO, 23-01-2014). La pereza en el alumnado se puede interpretar como un síntoma de cierta ausencia de voluntad de poder, característico de la creciente pérdida de sentido de las sociedades industriales. Ello quizá porque padecen problemas de índole psicológica, fisiológica o espiritual.

### **La insuficiencia de lecturas.**

En lo que refiere a las prácticas de lectura de los estudiantes de maestría en Historia, el profesor- investigador contó: “*Llegan a la maestría con muy pocas lecturas, leen wikipedia y portadas*” (E5, SANTIAGO, 23-01-2014). Lo anterior es alarmante, pues como se sabe la investigación histórica requiere de un alto índice de prácticas de lectura para profundizar de una manera seria en la disciplina, y si esta facultad está ausente pues definitivamente existirán bastantes problemas de aprendizaje. “*A la licenciatura en Historia entra mucha gente que no pudo entrar a otras carreras*” (E5, SANTIAGO, 23-01-2014). Con este significado, se puede interpretar que al no elegir la disciplina bajo una pasión o seguridad hacia la misma, es decir, bajo la convicción de que la Historia es la profesión que se elegirá de por vida, se estudia con poca empatía y en ocasiones se pueden crear climas de desencanto que no sólo contaminan y afectan al alumno sino también al docente, pues es muy difícil trabajar con un individuo que no está en el lugar que desea estar en términos de conocimiento. Y este es un problema sumamente grave, que con seguridad se viene arrastrando desde el bachillerato, quizá porque no se tuvo una asesoría en términos de vocación profesional o porque el estudiante sufre de problemas de aprendizaje para lograr alcanzar el puntaje necesario para la profesión elegida. Visto de esta forma, el profesor-investigador me vuelve a expresar: “*Entran porque tienen que estudiar algo, entran porque necesitan el papel, no tienen, ni la inteligencia, ni las ganas, aunque suene feo*” (E5, SANTIAGO, 23-01-2014).

### **La lógica del emprendedor**

En lo que respecta a su experiencia en torno a la enseñanza de la Historia este profesor-investigador encontró lo que él llama: “*Lógica del emprendedor*” (E5, FEDERICO, 22-01-2014). Esto tiene sentido porque dice que en todas las licenciaturas quieren implementar esa idea del éxito del emprendedor. Ante esto, no resulta extraño que el investigador de cuenta de la ideología del emprendedor en algunos discursos educativos, pues como plantea Hernández (2000) esta etiqueta se ha introducido en las universidades permeada por la idea de una educación empresarial donde se opera bajo una lógica de economía neoliberal, sustentada en una lógica de la funcionalidad característica de la racionalidad técnica.



## Problemas epistemológicos

Aunado a lo anterior, piensa que los principales problemas en la enseñanza de la Historia son precisamente epistemológicos, es decir, depende del nivel obviamente, pero generalmente la idea de que se pueden aplicar conceptos a epistemologías sin haber observado cómo los conceptos tienen una función, y una teoría epistemológica. Se trata, en este sentido, de atender las recomendaciones de algunos investigadores tales como Prats (2000) quien ha señalado que entre los principales problemas de la enseñanza de la Historia se encuentran: “El aprendizaje de conceptos históricos, percepción del tiempo en la Historia, temas de causalidad y multicausalidad”. En vista de ello, se puede pensar que la enseñanza de la epistemología de la Historia como materia autónoma durante los cursos de formación de licenciatura y posgrado, podrían ayudar a resolver la problemática anterior, ya que los engloba de una manera compleja.

## La ausencia de fomento a la investigación

Pasando al tema del fomento de la investigación en la licenciatura en Historia, este profesor investigador piensa que es muy poca o en su caso no existe. Esto quizá porque los alumnos no finalizan sus tesis por falta de asesoría o del conocimiento metodológico necesario para llevar a cabo una investigación. Por tal motivo, decidió realizar las gestiones para abrir una maestría y un doctorado, pues como opinan Ferrari y Contreras (2008) la universidad moderna debe producir investigación y no solo profesionales.

Enseguida comentó: *“Si tú vas a ser maestro nada más que no es nada malo aun así necesitas investigar entonces pero si llega el momento en que se necesitará algo sólido para eso entonces formamos la maestría y el doctorado”*. (E5, FEDERICO, 22,01, 2014) Aquí expresa la necesidad de vincular la actividad docente con prácticas de investigación, pues finalmente la enseñanza de la Historia corresponde a una parte específica de la didáctica de la ciencia, y esta a su vez, presupone la necesidad de investigar. Pues como señala Castelo (2011) formar las competencias de investigación no es una tarea fácil, ya que ello requiere que el profesor conozca las nociones y estrategias básicas del proceso de investigación para cumplir con esta tarea de una manera eficiente.

## Conclusiones

Las narrativas de la práctica docente de los profesores, revelaron bastantes obstáculos epistemológicos, es decir, problemáticas que enfrentan día a día en su labor como docentes. Existe, una gran distancia entre lo que es asumirse como docente de la Historia y como investigador de la Historia. Esto genera obstáculos epistemológicos, que implican barreras tanto en el campo de la investigación como en el campo de la enseñanza de la Historia. Sería necesario, por tanto, crear talleres de investigación para los docentes, y talleres vinculados al área de la investigación histórica para los profesores no formados en el campo, o que no tuvieron la oportunidad de estudiar un posgrado.

Los problemas epistemológicos de la enseñanza de la Historia engloban todas aquellas posibilidades teóricas y conceptuales que implican tanto el conocimiento de la Epistemología de la Historia como los problemas que presenta la disciplina en la construcción de sus resultados. Estos problemas implican la disputa entre las posturas historiográficas, la temporalidad de los conceptos, el pasado y la observación, así como los problemas de interpretación entre otros. Situación que puede mejorar si en la medida de lo posible se erradica esa noción de que la Historia no es solo una disciplina que se dedica al trabajo experimental, esto es, a la revisión de fuentes y archivos, o en su caso, a esa débil noción que se arrastra desde los primeros años escolares de la Historia como una ciencia que reconstruye eventos del pasado como datos cronológicos sin relevancia alguna.

Por otro lado, se consideró que la lógica del emprendedor es una barrera que está moldeada por los intereses de la educación empresarial, cuyo objetivo va encaminado a fortalecer las necesidades capitalistas. Desafortunadamente, es una visión que no toma en cuenta el pensamiento crítico, como una fortaleza para el desarrollo del ser humano y se enfoca únicamente en el cultivo y propagación de una educación bancaria, tal y como lo acuñó Freire.

En suma, se puede concluir que los principales obstáculos de la práctica docente de los profesores investigadores, son de naturaleza epistemológica, y que es necesario en la medida de lo posible erradicar la imagen de la Historia como una disciplina empirista sin teoría, y socializar en el alumnado la importancia de la teoría para la construcción del conocimiento histórico.

## Referencias

- Barton, K. y Levstick, L. (2011). Teaching History for the Common Good. Recuperado de: <http://thenhier.ca/en/node/516>
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobisipsissilemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Carretero, M., y González, M. (2010). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. Universidad Autónoma de Madrid – FLACSO (Argentina); Universidad de Extremadura.
- Castelo, A. (2011). La investigación en los programas de licenciatura del SNEST. Foro de Análisis, Investigación y Gestión Tecnológica. Recuperado de: <http://www.itesca.edu.mx/investigacion/foro/carp%20ponencias/23.pdf>
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F. Connelly y D. Clandinin. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Alertes.
- Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los practicantes. *Acción pedagógica*, 16. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968746>

- Ferrari, C. y Contreras, N. (2008). Universidades en América Latina. Sugerencias para su modernización. Recuperado de: [http://www.nuso.org/upload/articulos/3569\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/3569_1.pdf)
- Hernández, M. E. (2007). Una mirada filosófico crítica de la sociedad del aprendizaje y la cultura del emprendedor. *Perspectivas Docentes* (34). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Valverde, J. (2010). Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa. *Tejuelo*, 9, 83-99.
- Pages, J. y Santiesteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cuadernos CEDES Campinas*, 30 (82), 281- 309.
- Pitkaniemi, H. (2010). How the teachers practical theory moves to teaching practice. *Education Inquiry*, 1, 157-175.
- Plà, S. (2011). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia, revista de historia y ciencias sociales*. 84, 161-184.
- Prats, J. (2000). Dificultades en la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*. 5(5), 71-98.
- Prats, J. y Santacana, J. (1998). Enseñar historia y geografía. Principios básicos. En *Enciclopedia General de la Educación. Volumen 3*. Barcelona: Océano.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*. 5(2), 243-263.

# GRUPOS SOCIALES Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS EN SECUNDARIA.

## SOCIAL GROUPS AND THE SCIENCE TEACHING AND LEARNING PROCESS IN HIGH SCHOOL.

Byron Rojas (1), Willy Hernández Valverde (2), Giselle León León (3), Luis Agüero Calderón (4) y Jesús Castillo Segura (5)

- 
- 1.- Estudiante de la carrera enseñanza de las ciencias. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. [b30rojas@gmail.com](mailto:b30rojas@gmail.com)
  - 2.- Estudiante de la carrera enseñanza de las ciencias. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. [willy.herval0081@gmail.com](mailto:willy.herval0081@gmail.com)
  - 3.- Doctora en Educación. División de Educología, CIDE. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. [leongiselle@hotmail.com](mailto:leongiselle@hotmail.com)
  - 4.- Estudiante de la carrera enseñanza de las ciencias. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. [luigimusic@yahoo.com](mailto:luigimusic@yahoo.com)
  - 5.- Estudiante de la carrera enseñanza de las ciencias. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. [jecastillose14@gmail.com](mailto:jecastillose14@gmail.com)
- 

### Resumen

Con la intención de hacer un acercamiento a la forma en que pueden afectar los grupos sociales al proceso de aprendizaje de las ciencias, se realizó una investigación con el aporte de 26 estudiantes de tercer año de la secundaria costarricense, la docente de grupo y 2 profesionales de las ciencias sociales. A quienes se les cuestionó, entrevistó y observó para identificar la presencia de grupos sociales, las características y la posible influencia en el rendimiento académico. Dentro de los principales resultados del estudio se indica que se identificaron grupos sociales como los chatas, rockeros, rastas y swaggers, quienes se caracterizan por su forma de vestir y actividades propias de sus agrupaciones, mismas que pueden influir en el rendimiento académico de los educandos.

**Palabras claves:** grupos sociales, rendimiento académico, ciencias, secundaria

### Abstract

With the intention of making an approach to the way in which social groups can affect the learning process of science, a research was made with the support of 26 Costa Rican high school students of third year, the group's teacher and 2 social science professionals. Those questioned, interviewed and observed to identify the presence of social groups, characteristics and the possible influence on the academic performance. Among the main results of the study indicated that social groups such as flat, dreadlocked rockers and swaggers, who are characterized by their dress and the own activities of this groups, the same that could influence on the academic performance of students.

**Key words:** social groups, academic achievement, science, high school

## Introducción

La educación es la principal vía por medio de la cual iniciamos el proceso de transformación de nuestra sociedad. Sin ella, la humanidad posiblemente se vería sumergida en una seria problemática y un grave retraso en su desarrollo, al no poseer ciudadanos jóvenes que se preocupen por el progreso y avance de la misma.

En el marco del proceso educativo y a lo largo de la vida, el ser humano forma parte de un grupo de personas con el que se tenga afinidad. Algunos de esos grupos sociales solicitan una cierta cantidad de características en sus integrantes, para que sean identificados dentro de estos, por lo tanto se sabe que los jóvenes, como consecuencia de su necesidad de pertenecer a algún grupo, destinan tiempo, dinero para poder pertenecer, por lo que pueden tener influencia sobre el proceso de aprendizaje. Sin embargo, es vago asumir que las posibles influencias son meramente negativas, porque existen muchas otras que podrían fortalecer las cualidades de los estudiantes, por lo tanto es necesario darle un seguimiento adecuado a esta temática.

Estas temáticas han sido cuestión de estudio por diferentes autores, tal como Saucedo (2006), quien realizó una investigación cualitativa en la que señala que los estudiantes en secundaria tienden apropiarse de recursos culturales que pueden percibir tanto de espacios ajenos a su entorno inmediato, como los que pueden percibir dentro de la misma institución. De igual manera afirma que la posición del educador y más aún las estrategias de mediación para con los estudiantes y sus expresiones de juventud, son primordiales en los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje.

Por su parte, Alvis (2012) menciona que los jóvenes al ubicarse dentro de una subcultura o contra cultura lo hacen en pro de encontrar tanto una identidad como una aceptación social, esto al verse atados en una sociedad adulta con grandes complejos moralistas hacia el sector joven. Según este autor, la escuela no es ajena a este contexto, sin embargo parece que esta no ha encontrado la forma colaborar el desarrollo de los jóvenes en esta “sociedad adversa para ellos”, sino que más bien parece limitarse a sólo castigar y señalar aquellas ideologías diferentes o no comunes que presentan los jóvenes de nuestra sociedad.

Esta investigación se hace con la finalidad de determinar ¿de qué manera la afinidad a ciertos grupos sociales por parte de estudiantes de noveno<sup>1</sup> año podría afectar el proceso de enseñanza aprendizaje, en la asignatura de ciencias en un colegio diurno de Heredia<sup>2</sup>?, relacionando dichas influencias con el rendimiento académico de estos. La idea de investigar estas relaciones surge de la inquietud de los autores por las experiencias obtenidas durante los años cursados en secundaria y por la vivencia como docentes, habiendo observado que la influencia de los grupos sociales sobre los jóvenes se intensifica, llevándolos a realizar acciones por “moda”, que en ocasiones ponen en riesgo tanto su rendimiento académico, como su propia integridad o la de sus semejantes.

---

<sup>1</sup> Tercer año de la secundaria costarricense.

<sup>2</sup> Provincia de Costa Rica, ubicada al norte del país.

De igual manera, ya que si bien se conoce acerca del tema de los grupos sociales, no se conoce a ciencia cierta el grado de influencia que pueden tener estos en el proceso de enseñanza aprendizaje. A su vez, este documento además de abordar la brecha existente entre lo que se sabe de grupos sociales y sus posibles influencias sobre el rendimiento académico, servirá como apoyo para futuras investigaciones similares, tanto de carácter cualitativo o cuantitativo, en otras asignaturas u otros contextos educativos.

## **Componentes conceptuales**

### **Formación de los grupos sociales y su influencia sobre los individuos.**

Para iniciar, se le va a esclarecer al lector a partir de la inclusión de las ideas de varios autores, lo que se entiende por grupo social, Belmonte (2010) indica que las “tribus urbanas o grupos sociales” no es una cuestión surgida de la noche a la mañana, destaca como a lo largo del tiempo las relaciones que establecen las personas los llevan a identificarse con algún tipo de grupo que contenga ciertas características que lo hagan sentirse identificado. Dice que esa identificación por parte de los miembros, los lleva a conformar grupos cerrados para mantener algún tipo de pureza, por lo que rechazan en la mayoría de los casos los otros tipos de tribus.

De acuerdo con Belmonte (2010), las tribus urbanas se entienden como jóvenes reunidos en grupos que comparten una estética, unos valores, en algunas ocasiones una ideología y en otras son sólo fruto de un proceso de mediatización musical publicitaria, que los diferencian del resto de los jóvenes. Estas ideologías presentes en las tribus urbanas normalmente se encuentran acompañados de estereotipos sociales, bastante detallados, que los identifican ante la sociedad como parte de su tribu urbana. Sus expresiones simbólicas las realizan por medio del uso de determinados tipos de ropas, calzados, anillos, pulseras, collares, tatuajes, maquillajes, tratamiento de cabello entre otros.

Según Kendall (2011), “la cultura ha sido descrita como el común denominador que hace comprensibles las acciones del individuo (...)” (p73). Por este motivo, las personas adaptan su mente y cuerpo a los requerimientos de la cultura, por lo tanto esta es la que define como se comportan los individuos dentro de la sociedad, aún si lo que hacen es éticamente o moralmente inadecuado para otras culturas, por lo tanto para poder hablar de comportamientos sociales, es necesario tener una idea clara de las costumbres heredadas por la cultura del lugar.

Kendall (2011) identifica varios agentes que contribuyen enormemente en la formación de las identidades de los jóvenes. Típicamente existen dos tipos de grupos de semejantes o grupos sociales, están los primarios que son grupos de personas que tienen contacto directo periódicamente, o sea que mantienen una relación social más personal, como el caso de la familia, los amigos cercanos y los compañeros del aula; por otro lado están los grupos secundarios, que son aquellos grupos sociales impersonales, con intereses y características en común pero sin contacto directo, como en el caso del colegio en general, en él todos son estudiantes que cursan algún grado y pretenden

graduarse en algún momento de su vida, pero no todos los miembros de la comunidad estudiantil se hablan, se saludan o se conocen.

De esta manera resulta necesario conocer un poco más acerca de las tribus urbanas más comunes en Costa Rica, pensando principalmente en las repercusiones que puedan tener estas en los estudiantes de nuestros centros educativos, tales como los metaleros, los *punks*, los *chatas*, los *swaggers*, los *rastas*, los *skaters*, los *emos*, los *otakus*, entre otros.

Comenzaremos con la tribu urbana de los *chatas* (grupo característico en nuestro país). Son jóvenes que se identifican por su llamativa vestimenta, alternando prendas de vestir de talla mayor a la suya, con anillos, cadenas, hebillas y demás accesorios llamativos. La música característica de esta tribu puede variar un poco entre el *reggaeton*, *dance hall* y hasta *hip-hop*. No presentan una ideología característica, sin embargo el machismo es un detalle ineludible en la letra de su música. Esta tribu urbana normalmente no es muy bien aceptada por los integrantes de otras tribus.

Podemos mencionar de igual manera a la tribu urbana de los metaleros, también conocidos como *heavys*. La música característica de esta tribu urbana lleva el nombre de metal, sin embargo no solo existe un único género de metal. Los jóvenes acostumbran vestir camisetas de color negro, con grandes estampados de sus grupos preferidos de metal, además es común el uso de chaquetas de cuero, botas, pulseras de cuero e incrustaciones de metal, sin olvidar la cabellera larga. La ideología de este grupo se centra en el ateísmo o el agnosticismo, la criticidad a la política es indiferente, mientras que su actitud hacia otras tribus urbanas es de rechazo.

Por otro lado podemos mencionar los *skaters*. Para esta tribu urbana la música, cultura e ideologías giran en torno al deporte del *skateboarding*, donde Tony Hawk es el ídolo a seguir. Lo más llamativo de esta subcultura es el uso de espacios al aire libre, con desniveles y construcciones apropiadas para desarrollar sus actividades de patinaje.

Uno de los grupos sociales más recientes en nuestros colegios (aun no confirmado como tribu urbana) son los denominados *swaggers*. Los *swaggers* se relacionan cercanamente con personas que son “*cool*” o *sexys*. A pesar de que pueden estar influenciados por géneros musicales como el hip-hop, el máximo representante de este grupo es el cantante Justin Bieber, quien además se ha encargado de difundir la moda en la vestimenta como pantalones ajustados, camisas de colores llamativos, abrigos coloridos y demás.

Ahora, podemos mencionar a la tribu urbana de los *punk*, los cuales son considerados como anarquistas, antimilitaristas, marxistas y con gran interés en la marginalidad. Se caracterizan por ser el grupo social más violento en contra del sistema, principalmente cuando se dan manifestaciones masivas. La música característica de esta tribu urbana lleva su mismo nombre, con bandas de gran influencia como lo son *The Ramones*, *VelvetUnderground*, *Sex pistols*, entre otros. La vestimenta típica de esta subcultura se basa en chaquetas de cuero, botas militares, cadenas, aros metálicos, collares con incrustaciones de metal, con un corte de cabello al estilo moja (Cooper, 2007).

Por otro lado, actualmente la subcultura *rasta* es una de las más influyentes en nuestros jóvenes. Las tribus urbanas de *rastas* se identifican

fácilmente por sus cabelleras con “*dreadlooks*”, sus gorros o boinas de lana de colores verde, amarillo y rojo, buzos anchos y muchas veces cargando instrumentos musicales. La música característica de esta tribu es el *raggae*, misma que posee un ritmo que hipnotiza al ser lento, profundo y reiterativo; el máximo representante musical es el cantante Bob Marley, que simboliza un ídolo dentro de la cultura rasta. Además este grupo se caracteriza por ser bastante religioso, siguiendo un Dios africano por medio de la religión *rastafari*. Sin lugar a dudas el detalle más representativo de este grupo es el gran consumo de marihuana, el cual es visto como una puerta a la creatividad y al amor entre los seres humanos (Cooper, 2007).

Una de las tribus urbanas más problemáticas en la juventud actual son los *emo*. Esta subcultura se basa en expresiones emocionales principalmente de depresión. La vestimenta característica se basa en ropa pegada al cuerpo, con combinaciones de color negro (mayoritariamente) y rosado, maquillaje en los ojos de color oscuro, cabello de medio lado cubriendo alguno de los ojos. En general la vestimenta *emo* busca mostrar a sus integrantes como personas tristes. Uno de los aspectos más llamativos de esta subcultura es el hecho de realizar cortes en su piel como muestra del descontento con el mundo que los rodea, además de fantasear constantemente con el suicidio.

Para finalizar, debemos mencionar a la tribu urbana de los *otaku*. En nuestro país este movimiento ha venido tomando fuerza principalmente por el establecimiento de convenciones. Los *otaku*, son fanáticos del anime y manga japonés. Los gustos de vestimenta pueden variar de una persona a otra, debido a que muchas veces sus integrantes pertenecen a otras subculturas. El gusto musical se basa en los *soundtracks* de algunos de los dibujos animados más representativos, sin embargo la pertenencia a otra tribu marca la tendencia musical en sus integrantes.

Ahora bien, las tribus urbanas no son las únicas agrupaciones que pueden influenciar a los jóvenes, ya que estos día a día interactúan con una gran diversidad de grupos sociales que pueden o no tener repercusiones en su desempeño escolar. Por ejemplo podemos hablar de los jóvenes que practican algún deporte, de jóvenes que participan en movimientos ambientalistas, de aquellos que participan en actividades religiosas, los que practican algún “hobby” que no hemos incluido en las tribus urbanas y así podríamos mencionar muchos más grupos en los que toman parte nuestros adolescentes.

## **Método**

El contexto en donde se realizó la investigación es en una institución de la provincia de Heredia, donde el desarrollo de la ciudad es propio de una zona urbana, con lo cual muchas facilidades están a la mano de cualquier persona, por este motivo es que se han asentado una gran diversidad de tribus urbanas, cada una con sus propios sitios de reunión y actividades de recreación. Razón por la cual, los estudiantes se encuentran expuestos a una gran cantidad de influencias que les incitan a crearse una identidad propia, con la cual puedan pertenecer a alguno de estos grupos y no quedar excluidos de algún tipo de relación social. Específicamente se contó con el aporte de un grupo de noveno, constituido por 26 estudiantes con edades entre los 14 y los 16 años. Además



se contó con la colaboración de la docente del curso, un sociólogo y un psicólogo.

El estudio se fundamentó en el enfoque mixto. Como primer paso se realizaron observaciones de aula en la sección estudiada recopilada mediante un registro anecdótico, a lo largo de 10 lecciones. Durante las mismas lecciones se aplicó el primer cuestionario dirigido a los estudiantes y las estudiantes, el mismo constaba de 14 preguntas de tipo abierto. La segunda parte del cuestionario fue aplicada en la segunda semana, el mismo constaba de 14 preguntas igualmente abiertas.

Posteriormente se realizó una entrevista de tipo semiestructurada a la docente encargada del grupo de estudiantes. Con el objetivo de darle mayor validez a la investigación se realizó entrevistas a un profesional de la psicología y un sociólogo, las cuales fueron de tipo estructuradas.

Para recopilar la información necesaria para la investigación se solicitó la ayuda tanto a educandos como a la docente y a los profesionales de las ciencias sociales.

Las categorías de análisis del estudio fueron:

- ✓ Grupos sociales que influyen a los estudiantes de ciencias de noveno en estudio.
- ✓ Características de los grupos sociales que influyen negativa/positivamente a los educandos.
- ✓ Afinidad a ciertos grupos sociales y rendimiento académico en la asignatura de ciencias.

### Descripción de los resultados

A continuación, en la tabla 1 se presentan los resultados obtenidos, acerca de la pertenencia de grupos sociales y si este vínculo correspondía a la necesidad de pertenencia o si lo hacían por gusto hacia los intereses del grupo. Un 54 % del total de estudiantes asegura pertenecer a algún grupo social, mientras un 46% de los estudiantes asegura no pertenecer a un grupo social o desconoce de su pertenencia. Del 54% de estudiantes que aseguraron pertenecer al algún grupo social, un 46 %afirma que su pertenecía corresponde propiamente a sus gustos, mientras que un 8% de estudiantes indicó que su pertenecía es por la necesidad de inclusión.

Tabla 1.

*Frecuencia de estudiantes que aseguran pertenecer o no a algún grupo social y motivos por los cuales lo hacen dentro de la institución educativa.*

Pertenencia de los estudiantes a algún grupo social.		Pertenencia por necesidad	Pertenencia por gusto propio
Sí	No		
54 %	46%	8%	46%

Nota: Cuestionario aplicado a los estudiantes

En relación con la presencia de líderes el 62% del grupo de educandos afirma identificar al menos un líder dentro del salón de clases y que este influencia los estudiantes para realizar actividades de algún tipo dentro de la

clase, por otro lado, el porcentaje restante de estudiantes aseguran que no identifican un líder que intervenga en el desarrollo de las actividades dentro del salón de clases.

Resaltando lo anterior algunos de los grupos sociales que se pudieron apreciar en la observación de aula, se pueden mencionar: chatas, metaleros, skaters y subgrupos de estudiantes con intereses comunes. Algunos estudiantes no parecían tener afinidad por alguno de los grupos dentro del aula, por lo tanto se mantenían aislados, inclusive se dedicaban a escuchar música con tal de ignorar a sus compañeros. Por otro lado, una cantidad significativa de estudiantes, tanto de las tribus como los solitarios, permanecían pendientes de su celular, ignorando el transcurso de la lección.

A partir de la entrevista realizada a la docente se logró determinar que la profesora está consciente de que dentro de sus clases se da la formación de grupos sociales por afinidades entre sí, aunque no les da algún tipo de nombre.

Entre las actividades más destacables observadas en las tribus urbanas del aula, cabe mencionar interacciones entre miembros por medio de conversaciones, bromas, insultos, mensajes de texto e inclusive agresiones físicas. Todas estas acciones tomaban posesión total de la atención de los estudiantes, afectando el transcurso de la lección y por tanto el proceso de enseñanza aprendizaje.

A pesar de que conocemos lo importante que es en la adolescencia la pertenencia a algún grupo de pares y por ende algún grupo social, parece que la mayoría de estudiantes cree que estas relaciones no tienen mayor importancia si no son de su agrado.

La forma de vestir de los estudiantes es una de las características que más influye en su comportamiento y en la formación de grupos sociales. La mayoría de respuestas indican que el gastar mucho dinero o no en su forma de vestir no se debe a la influencia directa de sus grupos de amigos, sin embargo algunos muestran indicios de inversión debido a la pertenencia a distintas tribus urbanas.

Particularmente se describe lo que indicaron el estudiante **D** y **F**, quienes indicaron que no hay influencia de sus amigos en su forma de vestir, sin embargo, esto se contradice con otros aspectos analizados de los cuestionarios, por ejemplo que su forma de vestir coincide con algunas tribus urbanas como rockeros y skaters, mientras que acostumbran frecuentar sitios de recreación comunes para estas tribus como “chivos” (conciertos) y parques de patinaje respectivamente. Igualmente es interesante ver como algunos estudiantes, a pesar de encontrarse en la etapa de adolescencia, afirman que no es lo más importante la forma de vestir en su relación de pares, sino que estos los acepten tal y como son, sin intereses.

Otra de las características que identifica a un grupo social es la música, ya que esta puede llegar a significar inclusive un estilo de vida. En este caso un 11% del total de estudiantes considera que los intereses musicales son importantes en los grupos sociales, mientras que un 89% considera que la música no debe de afectar las relaciones dentro del grupo.

Por otra parte, el cuestionario dirigido a los estudiantes mostró que todos excluyen a sus padres de los grupos sociales, además la mayoría indica que la relación con sus padres no influye en estas relaciones, sin embargo, como lo

indica el psicólogo, los estudiantes tienden a hacerse un concepto propio a partir de la información que reciben de sus padres y allegados, de forma tal que el trato que los educandos reciban de sus encargados marcará las actitudes de este y lo impulsará a reunirse con un tipo de personas u otro.

Uno de los principales problemas que enfrenta la educación y que podría ser explicado desde el ámbito de las influencias sociales sobre los jóvenes, es el del consumo de drogas. En relación con este tema el 75% de estos aseguran que para pertenecer a un grupo no es necesario consumir drogas, no obstante se sabe que muchas veces la prueba y consumo de drogas se da dentro de los grupos sociales. Los profesionales de las ciencias sociales entrevistados consideran que el consumo de drogas por parte de los estudiantes en un grupo social, es un síntoma de algo más importante que esta de fondo, consideran que aquellos estudiantes con el problema deben de tener seguimiento psicológico para conocer las razones por las que consumen.

Dentro de las principales características que evidenciaban la pertenencia de los estudiantes a ciertas tribus urbanas, están la forma de usar el uniforme, el estilo visual del bulto, la apariencia personal y los accesorios empleados. Lo interesante de la observación de estas características es que definitivamente hay un patrón que se repite en los miembros de las tribus, aunque contengan actitudes que los hagan aparentemente pertenecientes a otro tipo de corriente.

Como se mencionó anteriormente, las agresiones “amistosas” y los insultos son parte de las interacciones entre los estudiantes dentro de una tribu urbana, sin embargo no se observó este tipo de trato, de manera significativa, entre miembros de tribus distintas. No obstante, se notó la presencia de estudiantes que no interactuaban de forma alguna con sus semejantes, en tanto que preferían permanecer en su mundo, por lo tanto aunque no haya discriminación aparente, puede ser que no haya una inclusión efectiva de los estudiantes menos capacitados socialmente.

En lo que respecta al trabajo en clase, se puede mencionar que algunos grupos trabajaron adecuadamente, siguiendo las instrucciones de la docente, sin embargo, la gran mayoría se dedicó a lo suyo, vacilando entre sí, haciendo lo que querían e interrumpiendo toda acción educativa. Cabe mencionar a un estudiante en específico, el cual se mostró como líder negativo desde el primer momento, aunque pertenece a la tribu de los chatas, tenía la capacidad de incentivar a casi todos los estudiantes de la clase para que hicieran desorden, por medio de actitudes altamente indisciplinarias, como por ejemplo decir malas palabras a viva voz, rayar el mobiliario, copiar el trabajo cotidiano de otros compañeros y salir de la clase cuando quiso.

El tiempo que los estudiantes dediquen a actividades de esparcimiento, ya sea por distracción, entretenimiento o como forma de expresión cultural, es un factor que no podemos dejar de lado si consideramos que este puede afectar directamente al proceso de enseñanza aprendizaje, más concretamente en el desempeño académico de los mismos. El 38% de los estudiantes invierte más de 5 horas semanales al desarrollo de este tipo de actividades junto son sus amigos y/o grupos sociales. Cerca de un 35% de los estudiantes utiliza entre 2 a 4 horas semanales al desarrollo de este tipo de actividades y el 27% emplea únicamente 1 hora o menos a estas actividades, algunas de las

razones por las que dicen no distribuir adecuadamente el tiempo entre estudio y actividades con sus amigos son:

Porque uno no estudia y se va a hacer lo que le gusta.

Porque me gusta más escuchar música, jugar videojuegos, ver anime y estar con mis amigos, prefiero hacer los deberes a última hora.

Me hago vago, llego cansado de hacer las demás cosas y no hago nada.

Porque mis pasatiempos no me permiten continuar con los deberes y se me va el tiempo.

Como parte de entender cómo se puede ver afectado el rendimiento académico de los educandos dentro de las clases de Ciencias, es necesario conocer la valoración que le dan estos a las lecciones. El 50% de los estudiantes califican las clases que reciben como excelentes, en tanto 45% de estudiantes las califican como muy buenas, por otra parte sólo el 5% brinda una calificación de regular a las mismas.

La docente del grupo indicó que en un principio, cuando los estudiantes no se conocen, entonces se mantienen silenciosos en las lecciones y mantienen un rendimiento bueno, “todos pasan”, pero conforme se van conociendo mejor y conformando grupos de amigos, el rendimiento baja drásticamente, situación que se distingue especialmente en el segundo trimestre, no obstante en el tercer trimestre hay un aumento del rendimiento académico producto de la necesidad de no reprobar los cursos.

Por su parte, la profesora ha reconocido que esos grupos de estudiantes que se forman siempre tienen un líder, el cual generalmente es negativo e influencia a los demás de forma que se incrementa el desorden dentro de las aulas. Indicó no haber observado ningún tipo de líder positivo dentro de sus clases, sin embargo reconoce la existencia de estos, por su parte a los líderes negativos refirió involucrarlos en el proceso.

En cuanto a las interacciones de los grupos sociales, la docente afirma que sí logra observar discriminación entre compañeros, tanto de diferentes grupos como de los mismos grupos, provocando que deba estar a cada momento llamando la atención para intentar mitigar las tensiones. Además, mencionó la constante batalla que tiene en contra de la discriminación por temas como nacionalidad y por las preferencias sexuales de los estudiantes.

## **Discusión general**

El primer aspecto importante a examinar es la existencia de grupos sociales dentro de la sección de estudiantes investigada. Por una parte, más de la mitad del grupo de estudiantes reconoce su pertenencia a grupos sociales, aunque casi la mitad de los estudiantes no logra reconocer su participación dentro de algún grupo social. Sin embargo, esta situación se desmiente fácilmente por medio de la observación realizada, en donde resulta evidente la participación de la gran mayoría de estudiantes dentro de alguno de los grupos sociales, de igual manera se contrastó mediante el cuestionario realizado en donde se

puede inferir la pertenencia de algunos estudiantes a algunas tribus urbanas, debido a sus gustos musicales y preferencias al vestir.

Por otro lado, el conocimiento de la profesora acerca de grupos sociales y tribus urbanas es deficiente, a pesar de que logra reconocer agrupaciones en su clase. Esta situación sin lugar a dudas puede tener repercusiones en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que para lograr un adecuado desempeño de los estudiantes es necesario conocerlos y conocer las situaciones que pueden dificultar su rendimiento, situación que no es tomada en cuenta por la educadora. Retomando a Kendall (2011), la formación de grupos de jóvenes con intereses comunes es uno de los comportamientos más habituales actualmente, en tanto que el bien o el mal con el que incidan los intereses en los jóvenes es cuestión del tipo de grupo social al cual pertenezcan.

Otro de los aspectos necesarios de analizar es la relación entre la pertenencia a un grupo social y el rendimiento, de acuerdo con la opinión de la mayoría de estudiantes, dentro del aula, tratan de estar concentrados y prestando atención a la clase, por lo que no consideran que las actividades sociales que realizan junto con sus compañeros afecten considerablemente su desempeño en las lecciones. Sin embargo, por medio de la observación realizada se identificó que algunos comportamientos como escuchar música con los compañeros o la socialización mediante apodos por parte de los estudiantes dificulta el desarrollo de las clases.

Por otra parte, la docente opina que el comportamiento de los estudiantes de noveno año es bastante normal, de manera que su desempeño en las lecciones es adecuado. En opinión de los investigadores, el comportamiento de los estudiantes al principio de las lecciones es aceptable, sin embargo conforme avanzó la clase, aumentó el desorden, ya que escuchaban música, hablaban y se insultaban, razón por la cual mucho de lo planificado no se logró desarrollar y lo que se vio no se logró entender, por cuanto se presentaron muchas dudas por parte de los que si trataban de estar atentos.

En opinión de los educandos, en relación con la distribución del tiempo, las opiniones de los educandos se encuentran divididas entre los que consideran que realizan una distribución adecuada del tiempo y los que consideran que no realizan una adecuada distribución de este, sin embargo la mayoría refirió dedicar más de 5 horas semanales a las actividades sociales de recreación propias de su grupo social, como justicante refirieron que no les gustan las actividades escolares por lo que le dedican la mayoría o la totalidad de su tiempo a las actividades de ocio, por otro lado, algunos expresaron que siempre tienen presente que los deberes escolares son su responsabilidad principal y después de estos tendrán tiempo para sus actividades sociales.

Al respecto el psicólogo y sociólogo refirieron que la distribución adecuada del tiempo es deber de los jóvenes y de nadie más, de manera que ellos tienen que ser los interesados en rendir académicamente y mantener sus interacciones sociales, a pesar de lo indicado se debe tener presente que las clases tradicionales son poco atractivas para los educandos, en contraposición a las múltiples actividades sociales y de recreación que encuentran en su entorno, por lo que no podemos pretender que los estudiantes prefieran las

actividades académicas a las actividades sociales. Por esto es que resulta tan necesario el cambiar la modalidad de la educación científica que estamos brindando en los centros educativos, de manera que sea posible balancear el interés de los estudiantes hacia las actividades de sus grupos sociales y el interés hacia las actividades escolares.

A pesar de lo anterior, la calificación realizada por parte de los estudiantes a las lecciones que reciben actualmente fue bastante buena, coincidiendo la gran mayoría, que las clases son de calidad excelente o muy buena, inclusive cerca de las tres cuartas partes del total de estudiantes dice sentirse conforme con las clases que reciben, a pesar de que las clases observadas fueron tradicionales. Ahora bien, la opinión de la docente en cuanto a las clases que imparte coincide con el criterio de los estudiantes, considerando que las clases son aprovechadas de buena manera y el desempeño de los educandos es adecuado dentro de las mismas.

Resulta de gran importancia resaltar la relación encontrada entre los estudiantes pertenecientes a grupos sociales y el rendimiento académico de los mismos. Por medio de la verificación de las notas obtenidas por los discentes, hasta el momento en que se realizó la investigación, ya fue posible contrastarla influencia que tienen los grupos sociales en estudio en el desempeño de los educandos. Por ejemplo, fue posible identificar que 3 de los estudiantes que pertenecen a skaters y rastas tenían un rendimiento inferior a la nota mínimo 65. Por su parte otro de los estudiantes que tenía bajo rendimiento fue uno de los pertenecientes al grupo de los chatas, quien además influenciaba negativamente a sus compañeros más cercanos. De igual manera se identificó a un estudiante chata, quien es el que tenía el rendimiento más bajo de toda clase.

Contrasta el grupo social de estudiantes que se encontraba tocando guitarra y cantando al final de la lección, presentaban un rendimiento académico bastante aceptable, con algunos educandos dentro de los mejores promedios de la clase.

## **Ideas finales**

Las tribus urbanas son observables dentro del ambiente de aula, no obstante se necesita cierto grado de experticia en el tema para poder distinguir los límites de un grupo con otro, porque aunque los y las estudiantes se agrupan según sus afinidades, tienden a interactuar entre diferentes tribus debido a la falta de categorización social.

Las tribus urbanas identificadas fueron la de los chatas principalmente, seguida por la de los rockeros, además de rastas y swaggers, de igual manera se encontró una afinidad común entre las tribus, la cual consiste en que muchos se consideran otakus (aficionados a anime y manga). Por este motivo, es que los y las estudiantes tienden a relacionarse entre sí, porque aunque haya tribus establecidas, con sus rituales y demás, existe una gran tribu en la que comparten todos por igual.

Entre los rituales de cada tribu destaca, vestirse con ropas que hacen alusión a la tribu, además de escuchar y cantar música que sirve para identificarse en cada grupo social, hablar de temas de interés común a nivel

interno y seguir a un líder que incentiva comportamientos ajenos a la temática de la clase.

Estos comportamientos ajenos a la temática de la clase de ciencias, mencionados anteriormente, hacen referencia a las actitudes adoptadas por seguir u observar el comportamiento de ciertos líderes, los cuales en general eran líderes negativos, en tanto que incentivaban a los demás compañeros a generar desorden en el aula y por tanto a afectar el trabajo diario de la clase, lo cual trae como consecuencia un efecto directo sobre el rendimiento académico.

Los principales actores en el desorden de la clase por lo general mantenían un promedio de calificaciones relativamente bajo en la asignatura de ciencias, mientras que los y las estudiantes que recibían menos influencia de estos, destacaban por tener un rendimiento moderadamente bueno. Además, las conductas de cada grupo social se ven reflejadas en el rendimiento académico, de tal forma que hay unos grupos con mejor rendimiento que otros, por lo tanto la forma en que los y las estudiantes se relacionan entre sí son factores determinantes a la hora de rendir en la asignatura de ciencias.

## Referencias

- Alvis, M.P. (2012). Influencia de las tribus urbanas en los jóvenes y la escuela. *Silogismo*, (10).
- Belmonte, C.A. (2010). Las tribus urbanas: campo virgen en historia y fértil para interdisciplinariedad. *Cuicuilco*, 17(48). Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16592010000100004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592010000100004)
- Cooper, D. (2007). *Ideología y tribus urbanas*. Santiago, Chile: Ediciones LOM.
- Kendall, D. (2011). *Sociología en nuestros tiempos*. México: Editores CengageLearning.
- Saucedo, C.L. (2006). Su apropiación de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela. *Investigación temática*. 11 (29), 403-429. Recuperado de, <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002905.pdf>

# ESTUDIO CONCEPTUAL DE LA COMUNIDAD VIRTUAL SOCIOFORMATIVA.

## CONCEPTUAL STUDY OF SOCIOFORMATIVE VIRTUAL COMMUNITY.

José Silvano Hernández Mosqueda (1), Sergio Tobón Tobón (2) y Haydee Parra Acosta (3)

---

1.- Maestro en Desarrollo de Competencias Docentes. Corporación Universitaria CIFE, A.C.

[josesilvanohernandez@gmail.com](mailto:josesilvanohernandez@gmail.com)

2.- Doctor en Modelos Educativos y Políticas Culturales en la Sociedad del Conocimiento. Corporación Universitaria CIFE, A.C. [stobon@gmail.com](mailto:stobon@gmail.com)

3.- Doctora en Ciencias de la Educación. Facultad de Medicina UACH y Corporación Universitaria CIFE, A.C. [hparra05@hotmail.com](mailto:hparra05@hotmail.com)

---

### Resumen

El propósito del presente artículo consiste en hacer un estudio exhaustivo del concepto "comunidad virtual socioformativa" debido a la ausencia de un planteamiento conceptual. A lo largo del análisis conceptual se empleó la cartografía conceptual siguiendo los ocho ejes de análisis que propone, tomando como base fuentes primarias. Con base en los resultados obtenidos se presenta la aclaración del concepto y sus ejes metodológicos. Se sugieren nuevos estudios para seguir profundizando en la metodología y su impacto en la formación integral de los estudiantes.

**Palabras clave:** cartografía conceptual, sociedad del conocimiento, tecnologías de la información y comunicación.

### Abstract

The purpose of this article is to make a deep study of the concept of "socioformative virtual community" due to the absence of a conceptual approach. Throughout the concept analysis is used conceptual mapping the eight following proposed analysis axes, based on primary sources. Based on the results of the clarification of the concept and its methodological axes is presented. New studies to further deepen the methodology and its impact on the overall education of the students are suggested.

**Key words:** conceptual mapping, knowledge society, information technology and communication.

### Introducción

La educación está experimentando transformaciones debido al crecimiento y fortalecimiento de las nuevas tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC) a partir de la apertura que el internet ha generado en la sociedad actual. En este marco han surgido las comunidades virtuales de aprendizaje (Gairín, 2006) que rompen las barreras espacio-temporales y facilitan la comunicación entre personas que están situadas en diferentes contextos. Ello hace necesario



que las ventajas que aportan estos nuevos escenarios educativos sean consideradas con cautela, es decir, desarrollando aptitudes y actitudes que contribuyan al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje con base en la apertura a diferentes perspectivas de análisis de la realidad, así como formas de comunicación sustentadas en la colaboración, la comunicación asertiva y la toma de acuerdos respecto a los problemas que se enfrentan de forma individual o grupal (Tobón & Núñez, 2006).

En las últimas décadas se han dado a conocer distintas metodologías que aportan elementos para la construcción de comunidades virtuales (Berge, 1995; Duggley, 2001; Rallo, 2005; Salmo, 1998, 1999, 2000 y 2004; Salinas, 2003) y su manejo para gestionar el aprendizaje; sin embargo, la experiencia reciente generada en el Instituto CIFE con base en los principios del enfoque socioformativo (Tobón, 2013) han brindado nuevas formas de orientar los aprendizajes hacia el desarrollo de competencias y la sociedad del conocimiento.

La sociedad del conocimiento se entiende como un conjunto de comunidades que gestionan, co-crean, socializan y aplican los saberes en la identificación interpretación, argumentación y resolución de los problemas del contexto, consentido crítico, trabajo colaborativo, ética, gestión del cambio y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Tobón, 2013<sup>a</sup>, 2014<sup>a</sup>, 2015). De acuerdo con Tobón (2014<sup>a</sup>), la sociedad del conocimiento va más allá de la sociedad de la información, porque no se trata de producir y trabajar con datos, sino producir, compartir y aplicar el conocimiento en la resolución de problemas. Esta sociedad se centra en la creación, procesamiento, adaptación y accesibilidad al conocimiento para resolver problemas (Tobón, 2013), es por ello que las comunidades virtuales han cobrado fuerza en la educación, pues constituyen un territorio favorable para alcanzar estos retos.

La socioformación, al ser un enfoque educativo que busca responder a los retos para formar para la sociedad del conocimiento focaliza su atención en las actuaciones integrales de las personas ante problemas del contexto por medio de proyectos, desde el marco del proyecto ético de vida con procesos transversales (Tobón, 2013), generando así una metodología que en el contexto virtual hemos denominado “comunidad virtual socioformativa”.

Hasta el momento no hay un estudio en profundidad que posibilite orientar otras investigaciones en el área. De allí que el propósito de la presente investigación ha sido presentar un análisis del concepto.

### **Tipo de estudio**

Se implementó un estudio cualitativo basado en el análisis documental (Pinto, & Gálvez, 1996) en torno al concepto “comunidad virtual socioformativa”. El análisis documental consiste en buscar, seleccionar, organizar y analizar un conjunto de materiales escritos para responder una o varias preguntas sobre un tema. En el presente estudio se analizaron una serie de documentos en torno al tema de problemas del contexto centrados en la perspectiva de la sociedad del conocimiento, con apoyo de la herramienta “Google Académico” y otros materiales bibliográficos complementarios.

## Estrategias de investigación

Se aplicó la cartografía conceptual, la cual fue propuesta por (Tobón, 2004, 2012a) y se define como una estrategia para sistematizar, construir, comunicar y aprender conceptos académicos altamente relevantes, tomando como base fuentes primarias y secundarias y siguiendo ocho ejes. Estos ejes se describen en la tabla 1.

Tabla 1.

*Ejes de la cartografía conceptual del concepto “comunidad virtual socioformativa”.*

Eje de análisis	Pregunta central	Componentes
1.Noción	¿Cuál es la etimología del concepto de comunidad virtual socioformativa, su desarrollo histórico y la definición actual?	-Etimología -Definición actual -Desarrollo histórico del concepto
2.Categorización	¿A qué categoría (o clase) mayor pertenece el concepto de comunidad virtual socioformativa?	-Clase inmediata: definición y características -Clase que sigue: definición y características
3.Caracterización	¿Cuáles son las características centrales del concepto comunidad virtual socioformativa?	Describir las características claves del concepto teniendo en cuenta la noción y la categorización. Explicar cada una.
4.Diferenciación	¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia el concepto de comunidad virtual socioformativa?	Se indican los conceptos similares, se definen y se diferencian del concepto analizado.
5.Clasificación	¿En qué subclases o tipos se clasifica el concepto de comunidad virtual socioformativa?	-Determinar los criterios para establecer los tipos. -Plantear los tipos en cada criterio. -Explicar cada tipo.  Nota: cuando son pocos los tipos, o están bien definidos, no se establecen criterios.

6.Vinculación	¿Cómo se vincula el concepto de comunidad virtual socioformativa con determinadas teorías, procesos sociales-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría?	-Se describen uno o varios enfoques o teorías diferentes a la categorización que brindan contribuciones a la comprensión, construcción y aplicación concepto. -Se explican las contribuciones de esos enfoques.
7.Metodología	¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje de la comunidad virtual socioformativa?	Describir los pasos generales para aplicar el concepto.
8.Ejemplificación	¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación del concepto de comunidad virtual socioformativa?	Describir un ejemplo concreto que ilustre la aplicación del concepto y aborde los pasos de la metodología. Debe contener detalles del contexto.

Fuente: Tobón (2014a).

En la cartografía conceptual se trabaja con preguntas orientadoras para facilitar la búsqueda, análisis y organización del conocimiento en torno al concepto de problema del contexto. Los componentes describen los elementos que se deberán considerar para dar respuesta a las preguntas orientadoras.

La investigación documental se ha realizado utilizando las siguientes palabras clave: "socioformación, comunidad y virtual" mediante la búsqueda a través de Google Académico y de otras fuentes complementarias como libros que abordan la temática. Cada documento debió cumplir los siguientes criterios para ser seleccionado:

1. Abordar las tres palabras claves.
2. Enfocarse en la socioformación en la línea propuesta por Tobón (2001, 2002, 2013a).
3. Tener autor, año y responsable de la edición (editorial, centro de investigación, universidad o revista).

En la tabla 2 se presentan los documentos que cumplieron los tres criterios. En total fueron 23 documentos.

Tabla 2

*Documentos revisados sobre socioformación y "comunidad virtual".*

Reg	Tipo de documento	País	Referencia
1.	Libro	México	Hernández (2013)
2.	Artículo	México	Hernández, Tobón, & Vázquez (2014)
3.	Libro	México	Hernández (2015)
4.	Libro	México	Hernández, & Vizcarra (2015)
5.	Artículo	Venezuela	Hernández, Tobón, González, & Guzmán (2015)
6.	Artículo	México	Mosqueda (2013)

Reg	Tipo de documento	País	Referencia
7.	Artículo	Venezuela	Parra-Acosta, Tobón, & Loya (2015)
8.	Libro	Colombia	Tobón (2001)
9.	Libro	Colombia	Tobón (2002)
10.	Artículo	España	Tobón (2004)
11.	Artículo	España	Tobón & Núñez (2006)
12.	Libro	Colombia	Tobón (2008)
13.	Capítulo de libro	México	Tobón (2008 <sup>a</sup> )
14.	Libro	México	Tobón, Pimienta, & García (2010)
15.	Capítulo de libro	España	Tobón (2011)
16.	Libro electrónico	México	Tobón (2012)
17.	Libro electrónico	México	Tobón (2012 <sup>a</sup> )
18.	Libro electrónico	México	Tobón (2013)
19.	Artículo de divulgación	México	Tobón (2013 <sup>a</sup> )
20.	Libro electrónico	México	Tobón (2013b)
21.	Libro	México	Tobón (2014a)
22.	Libro	Colombia	Tobón (2014b)
23.	Artículo	Venezuela	Tobón, Nambo, & Vázquez (2015)

## Fases del estudio

La investigación se llevó a cabo siguiendo las siguientes fases:

*Fase 1.* Búsqueda de fuentes primarias y secundarias que abordaran el concepto “comunidad virtual socioformativa”.

*Fase 2.* Se realizó el análisis de la información encontrada y se establecieron relaciones cercanas con las concepciones de la socioformación, en cuanto a la construcción del conocimiento desde el pensamiento complejo y la visión propia del enfoque sobre el concepto.

*Fase 3.* Selección de ideas de otros enfoques para abordar la construcción del concepto desde la socioformación.

*Fase 4.* Desarrollo del concepto utilizando las ideas centrales de la socioformación y siguiendo el desarrollo de los ocho ejes de la cartografía conceptual.

*Fase 5.* Revisión y mejora del estudio con apoyo de un experto en socioformación.

## Resultados

A continuación se describe la sistematización del conocimiento obtenido en la revisión documental y la codificación selectiva (Glaser, 1978) generada a partir de la revisión de la literatura en torno a las comunidades virtuales socioformativas empleando los ocho ejes de la cartografía conceptual.

***Noción*** ¿Cuál es la etimología del concepto “comunidad virtual socioformativa”, su desarrollo histórico y la definición actual?

Al ofrecer una definición del término comunidad virtual socioformativa nos encontramos con algunos problemas, por una parte con la definición de cada uno de los términos que lo constituyen, y por otra, por el contexto en donde se encuentra inserto el concepto. En cuanto al término “comunidad” es complejo

definirlo, pues su definición no es unívoca y puede hacerse desde distintas perspectivas. De acuerdo a la RAE (2012) comunidad proviene del <<latín *communitas*, -*ātis*>> que significa: 1. Cualidad de común (ll que, no siendo privativamente de ninguno, pertenece o se extiende a varios). 2. f. Conjunto de las personas de un pueblo, región o nación. 3. f. Conjunto de naciones unidas por acuerdos políticos y económicos. 4. f. Conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes. Elena Socarrás (2004) define la comunidad como algo que va más allá de una localización geográfica, es un conglomerado humano con cierto sentido de pertenencia. Es historia común, intereses compartidos, realidad espiritual y física, costumbres, hábitos, normas, símbolos, códigos.

Por lo que respecta a lo virtual, según la RAE proviene del latín *virtus*, *virtud*. Significa que tiene virtud para producir un efecto, aunque no lo produce de presente, frecuentemente en oposición a *efectivo* o *real*. De ahí que lo virtual se asocie a connotaciones de secundario, no real e insignificativo. Como señala Levy (1999), se presupone que la realidad es lo tangible y material, mientras que lo virtual expresa la ausencia pura y simple de existencia. Desde esta postura se asumiría que lo virtual no tiene tan significación, calidad e importancia, como la propia realidad, sin tener en cuenta que lo virtual también es real, sobre todo cuando hay personas por medio. La realidad no es igual a presencialidad (Almenara, 2006).

Derivado de los conceptos anteriores, el término socioformativo viene a complementar y aportar el sentido de la comunidad virtual en relación a los propósitos que la socioformación como enfoque educativo pretende: responder a los retos para la sociedad del conocimiento (Tobón, 2014b). De ahí, que la *comunidad virtual socioformativa* la definamos como “un grupo de personas que comparten experiencias e intereses comunes para colaborar en la resolución de problemas, mediante la aplicación, gestión e innovación del conocimiento, con base en los valores universales y un sólido proyecto ético de vida” (Tobón, 2012).

***Categorización*** ¿A qué categoría (o clase) mayor pertenece el concepto de docencia socioformativa?

La comunidad virtual socioformativa se encuentra inmersa en la unidad básica de producción de información y conocimiento socialmente útil: la comunidad virtual.

Una comunidad virtual se puede definir como la interacción que se produce entre personas mediante las redes telemáticas. Es decir, cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, creando sentimientos mutuos de permanencia y cohesión empleando la red (Coll et al, 2008). La comunidad virtual es una comunidad personal, al tratar de personas con intereses individuales, afinidades y valores, que utilizan la red en función de una temática específica. Serán más exitosas, cuanto más ligadas estén a tareas, a hacer cosas o perseguir intereses comunes (Gairín, 2006).

**Caracterización** ¿Cuáles son las características centrales del concepto de comunidad virtual socioformativa?

La comunidad virtual socioformativa por estar basada en la interacción entre personas de distintos contextos que buscan gestionar el conocimiento en colaboración con otros, tiene las siguientes características:

- *Los participantes poseen mínimas competencias tecnológicas para garantizar la comunicación y el intercambio de experiencias.*
- *La mediación como proceso fundamental.* La mediación consiste en acompañar, asesorar y apoyar a los participantes para que sean gestores de su propio aprendizaje, con las estrategias necesarias para ello (Tobón, 2012<sup>a</sup>). El docente se asume como mediador y es quien tiene la responsabilidad de crear un ambiente socioemocional positivo, clave para el desarrollo de la comunidad virtual socioformativa, y de esta manera generar pertenencia por parte de los participantes (Parra-Acosta, Tobón, & Loya, 2015).
- *El aprendizaje basado en problemas del contexto.* La argumentación e interpretación de problemas del contexto es uno de los elementos distintivos de las comunidades virtuales socioformativas. Los problemas del contexto son retos para llegar a una situación esperada o ideal a partir de unos determinados elementos dados. Estos problemas aportan sentido al aprendizaje obtenido. En las comunidades virtuales socioformativas, los problemas del contexto son abordados mediante estrategias como análisis de caso, proyectos formativos o investigación acción (Hernández, Tobón, González, & Guzmán, 2015).
- *La metacognición como factor de cohesión.* Todo grupo requiere elementos que en el proceso favorezcan la integración y cohesión del mismo. En las comunidades virtuales socioformativas, la metacognición como proceso de mejoramiento continuo para alcanzar unas metas por medio de la reflexión en torno a lo que se hace y la aplicación de los valores universales (Tobón, 2011), es el elemento unificador que da solidez al desempeño individual y grupal. Esto significa, que tanto el docente como los demás participantes aportan sugerencias de mejora a las tareas realizadas por los miembros de la comunidad, generando así un espíritu de emprendimiento en donde el valor del trabajo realizado no solo es reconocido como valioso, sino que es mejorado a partir de las distintas perspectivas a partir de las cuales es analizado.
- *La colaboración como estilo de relación.* Los espacios destinados a la comunicación y el intercambio de experiencias, productos, proyectos dentro de una comunidad virtual socioformativa se convierten en espacios colaborativos para lograr las metas establecidas. En estos espacios las personas comparten ideas, recursos y competencias, uniendo sus fortalezas y trabajando con comunicación asertiva (Tobón, 2013b).

- *La plataforma e-learning “Formación por escenarios múltiples”.* La organización del espacio virtual que congrega a los participantes de la comunidad virtual socioformativa se fundamenta en un modelo didáctico (Fernández, 2009) que consta de tres etapas: 1) etapa tecnológica en donde los participantes requieren la orientación y apoyo para lograr el dominio de la plataforma (tutoría tecnológica); 2) etapa académica en donde los participantes se familiarizan con la interface visual y el lenguaje empleado en las diversas herramientas académicas (tutoría académica); y 3) etapa de colaboración metacognitiva en donde los participantes comparten sus reflexiones, productos y análisis teóricos en torno a las prácticas educativas realizadas (proyectos formativos).

**Diferenciación** ¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia el concepto de comunidad virtual socioformativa?

La comunidad virtual socioformativa se diferencia de las comunidades virtuales de práctica. Desde la perspectiva de Wenger (2001) una comunidad virtual de práctica *es un grupo de personas que comparten un interés en un dominio del conocimiento o de la actividad humana y que se comprometen en un proceso colectivo que crea vínculos fuertes entre ellos, empleando las TIC.* En la tabla 2 se muestran las principales diferencias entre ambos conceptos.

Tabla 2.  
*Principales diferencias entre la comunidad virtual socioformativa y la de práctica.*

Comunidad virtual socioformativa	Comunidad virtual de práctica (Vázquez, 2010; Wenger, 2001)
1. La mediación del conocimiento es el elemento central para el logro de las metas establecidas.	1. El dominio de trabajo o de interés permiten la adquisición de conocimientos para acceder a la competencia y a la participación.
2. La colaboración constituye el estilo de relación entre los participantes, estableciendo acuerdos para el desarrollo de proyectos y/o actividades de aprendizaje.	2. La práctica conjunta mediante actividades y discusiones favorecen la obtención de conocimientos y el aprendizaje de los participantes.
3. La resolución de problemas del contexto mediante actividades que integran análisis de caso, proyectos formativos e investigación acción constituyen la metodología central para la generación de conocimiento.	3. Los participantes desarrollan el conocimiento que les permite realizar sus tareas.
4. La metacognición al establecer acciones de mejora a los proyectos, productos o procesos generados, vincula el conocimiento de los participantes para crear identidad entre ellos.	4. La confianza al compartir las prácticas que se ejercen es el elemento principal para hacer surgir el conocimiento.

Fuente: elaboración propia.

**Clasificación** ¿En qué subclases o tipos se clasifica el concepto de comunidad virtual socioformativa?

La comunidad virtual socioformativa puede ser de dos tipos en función de la finalidad que persiguen los participantes durante el proceso formativo y los intereses personales e institucionales que intervienen: 1) *De actualización pedagógica (cursos, diplomados y talleres)*, y 2) *De innovación educativa (posgrado)*.

En la tabla 3 se describen las características de ambos tipos de docencia socioformativa, con base en la experiencia obtenida en el Instituto CIFE a lo largo de los últimos años de labor formativa.

Tabla 3.  
*Tipos de comunidades virtuales socioformativas.*

Características	De actualización pedagógica	De innovación educativa
Nivel educativo	Cursos virtuales, diplomados en línea, talleres.	Maestría, doctorado, posdoctorado (posgrados).
Duración	1 – 6 meses aprox.	24 meses aprox.
Actividades de aprendizaje	Resolución de problemas del contexto mediante análisis de caso y proyectos formativos.	Resolución, argumentación y divulgación científica de problemas del contexto mediante artículos de investigación educativa.
Metas a alcanzar	Desarrollo de competencias docentes que contribuyan a la mejora de las prácticas educativas con base en la docencia socioformativa.	Desarrollo de competencias docentes que promuevan la generación de ambientes de aprendizaje, la gestión del currículum y la innovación educativa con base en el pensamiento complejo y la socioformación.
Perfil de los participantes	Docentes, asesores pedagógicos, consultores y directivos de educación básica, media superior y superior que colaboran en instituciones educativas.	Docentes, asesores pedagógicos, consultores y directivos de educación básica, media superior y superior con estudios terminados de licenciatura, maestría y/o doctorado que colaboran en instituciones educativas.
Recursos que se emplean	Plataforma e-learning, formación por escenarios múltiples que integran videos tutoriales, análisis de caso, tele-talleres, libros electrónicos, instrumentos de evaluación y metacognición (mapas de aprendizaje).	Plataforma e-learning, formación por escenarios múltiples que integran videos tutoriales, análisis de caso, videoconferencias, tele-talleres, libros electrónicos, instrumentos de evaluación y metacognición (mapas de aprendizaje). Metodología de investigación acción socioformativa y publicación de resultados en revistas científicas indexadas.
Modalidad de tutoría	Tutoría tecnológica Tutoría académica	Tutoría tecnológica Tutoría académica Tutoría investigativa

Fuente: elaboración propia.



**Vinculación** *¿Cómo se vincula el concepto de comunidad virtual socioformativa con determinadas teorías, procesos sociales-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría?*

La comunidad virtual socioformativa se vincula con el pensamiento complejo y la sociedad del conocimiento. El pensamiento complejo (Morin, 1999) se basa en la necesidad de organizar y articular los conocimientos para reconocer los problemas del mundo. Por lo cual, para que un conocimiento sea pertinente, la educación deberá ubicar la información en su contexto, reconocer la relación entre el todo y las partes, y comprender la multidimensionalidad (interdisciplinariedad) y la complejidad, que es juntar unidad y multiplicidad (Hernández, 2013).

La sociedad del conocimiento, por su parte, se centra en crear, procesar, adaptar, compartir y hacer accesible el conocimiento para resolver los problemas (Tobón, 2013). Para lograr la sociedad del conocimiento es necesario analizar críticamente la información, comprenderla, organizarla de forma sistémica y buscar su pertinencia (Mosqueda, 2013). De acuerdo a lo anterior, la tecnología de la información y la comunicación juega un papel importante en los contextos formativos, ya que permite el procesamiento de información y favorece la interacción mediante el internet, celular, televisión interactiva, etc. En consecuencia, es posible participar en redes sociales, comunicarse por video-llamadas, tener chat en tiempo real y enviar mensajes por correo electrónico (Mancini, 2014).

La comunidad virtual socioformativa se vincula con estas dos categorías de la educación a partir de las metas que se establecen, así como por las estrategias y los recursos que se emplean para alcanzarlas (ver cuadro 3).

**Metodología** *¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje de la comunidad virtual socioformativa?*

Con base en la implementación de comunidades virtuales socioformativas en el Instituto CIFE, se ha construido una metodología que integra estrategias didácticas para el desarrollo de competencias y el pensamiento complejo. En la tabla 4 se describe la metodología propuesta para su abordaje y el logro de las metas establecidas.

Tabla 4.

**Metodología para el abordaje de una comunidad virtual socioformativa**

Aspectos metodológicos	Descripción
➤ Planteamiento de las competencias.	Se comparte con los participantes las competencias a desarrollar para lograr el perfil de egreso.
➤ Identificación de problemas del contexto.	Se comparte con los participantes los retos de cómo pasar de una situación dada a una esperada o ideal. Es importante que sean oportunidades para resolver una necesidad, mejorar algo, crear o innovar.
➤ Formación por escenarios múltiples	Los participantes realizan prácticas educativas en sus entornos institucionales que posteriormente evalúan y analizan con el apoyo de videos tutoriales, e-books, tele-talleres, análisis de caso, portafolio de evidencias e instrumentos de

	socialización y evaluación.
➤ Formación por ciclos propedéuticos (Tobón, 2008)	Los participantes cursan una serie de fases o “miniciclos” mediante la realización de proyectos formativos que demuestran el desarrollo de competencias a lo largo del ciclo. El ciclo propedéutico está constituido por un perfil de ingreso requerido, la formación propedéutica abordada mediante proyectos y sus respectivas evidencias, y el perfil de egreso necesario para su acreditación.
➤ Evaluación con base en el desempeño y la metacognición	Los participantes generan productos o evidencias de los proyectos realizados en su práctica educativa y son compartidos en el portafolio de evidencias. Éstos son evaluados al final de cada fase o miniciclo con base en los criterios de desempeño establecidos considerando las mejoras de la evidencia a partir de la reflexión individual y colaborativa. La acreditación del ciclo se obtiene del logro de los niveles de desempeño señalados como mínimos en cada miniciclo, de esta manera se garantiza el logro de las competencias establecidas.

Fuente: elaboración propia.

**Ejemplificación** ¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación del concepto de comunidad virtual socioformativa?

A partir de la metodología citada anteriormente, en el Instituto CIFE se han generado experiencias formativas con grupos de profesionales de diversas áreas del conocimiento y niveles educativos, tanto en un nivel de posgrado como de actualización didáctica y pedagógica. En la tabla 5 se presenta un ejemplo de comunidad virtual socioformativa en torno a un ciclo propedéutico cursado en el Instituto CIFE.

Tabla 5.  
*Ejemplo de comunidad virtual socioformativa.*

Centro Universitario CIFE Diplomado: Evaluación de las competencias con base en la socioformación.	
Aspectos metodológicos	Ejemplo
➤ Planteamiento de las competencias.	El diplomado contribuye a que los participantes desarrollen la siguiente competencia: “Valora las competencias de los estudiantes para asegurar la formación integral y un determinado perfil de egreso, con responsabilidad, comunicación asertiva, mejoramiento continuo y referentes pedagógicos concretos”. Nivel de desempeño esperado: Resolutivo (suficiente).
➤ Identificación de problemas del contexto.	Los participantes durante el diplomado podrán resolver los siguientes problemas: a. ¿Cómo desarrollar las competencias en los estudiantes de acuerdo con los retos del contexto actual y futuro, articulando el aprendiendo y reflexionando? b. ¿Cómo promover el proceso metacognitivo en los estudiantes para asegurar la formación continua?
➤ Formación por escenarios múltiples	Los participantes a lo largo del diplomado deberán realizar las siguientes actividades en la plataforma e-learning: a. Lectura, comprensión y aplicación de los elementos pedagógicos y didácticos contenidos en los video-tutoriales.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>b. Apropiación de conceptos expresados en el e-book correspondiente.</li> <li>c. Construir conceptos mediante la colaboración en los foros de discusión.</li> <li>d. Asistir, participar y compartir experiencias en los talleres en línea que abordan análisis de caso referentes a la práctica educativa realizada.</li> <li>e. Ejecución de las estrategias analizadas en su contexto educativo y organización de las evidencias en un portafolio en la plataforma.</li> <li>f. Socialización y valoración de las evidencias considerando aspectos de mejora y logros obtenidos (metacognición).</li> </ul>
<p>➤ Formación por ciclos propedéuticos (Tobón, 2008, 2008a)</p>	<p>Para alcanzar el éxito en el diplomado, los participantes es preciso que posean las siguientes competencias en un nivel elemental (perfil de ingreso):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Aborda las competencias en la práctica docente para generar procesos de cambio en los estudiantes de acuerdo con los planes y programas de estudio.</li> <li>b. Planea la formación de competencias en los estudiantes para potenciar su formación integral de acuerdo con el currículo de base.</li> </ul> <p>El diplomado se realiza por mini-proyectos. En cada módulo se debe ejecutar un pequeño proyecto con los estudiantes con énfasis en la evaluación de competencias.</p> <p><i>Módulo 1.</i> Formación y evaluación por escenarios múltiples. Aprendizajes esperados: Realiza procesos de formación y evaluación de competencias con base en la socioformación. Evidencias: Informe de mejora de un proceso de evaluación de competencias.</p> <p><i>Módulo 2.</i> Gestión educativa para la evaluación de competencias. Aprendizajes esperados: Implementa acciones para asegurar el proceso de evaluación de competencias en los estudiantes con base en los planes y programas de estudio. Evidencias: Informe de planeación de la evaluación de competencias en los estudiantes.</p> <p><i>Módulo 3.</i> Planeación y aplicación del portafolio de evidencias con los estudiantes. Aprendizajes esperados: Aplica la evaluación de las competencias por medio del portafolio, de acuerdo con los aprendizajes esperados de una determinada asignatura y el currículo establecido. Evidencia: Informe de planeación y ejecución del portafolio de evidencias.</p> <p><i>Módulo 4.</i> Diseño y aplicación de mapas de aprendizaje. Aprendizajes esperados: Aplica mapas de aprendizaje integrando niveles de desempeño y considerando los aprendizajes esperados en el currículo. Evidencias: Informe de diseño y aplicación de los mapas de aprendizaje en la evaluación de las competencias.</p> <p><i>Módulo 5.</i> Diseño y aplicación de pruebas tipo PISA. Aprendizajes esperados: Aplica pruebas escritas y orales por</p>

	<p>casos y problemas del contexto siguiendo los lineamientos del enfoque socioformativo. Evidencias: Prueba de competencias tipo PISA con su informe de aplicación.</p> <p><i>Módulo 6.</i> Diseño y aplicación de registros de observación y listas de cotejo. Aprendizajes esperados: Aplica registros de observación y listas de cotejo desde el enfoque socioformativo. Evidencias: Registro de observación y lista de cotejo por competencias.</p>
1. Evaluación con base en el desempeño y la metacognición	<p>La evaluación de los participantes se llevará a cabo en las siguientes acciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Presentar la evidencia establecida para cada módulo en la plataforma e-learning de CIFE.</li> <li>Autoevaluar la evidencia con el respectivo mapa de aprendizaje que será entregado desde el inicio del proceso.</li> <li>Compartir las evidencias con los compañeros para recibir retroalimentación.</li> <li>Enviar la evidencia al facilitador para la heteroevaluación y organizarla en el portafolio del aula virtual.</li> <li>Recibir tutoría en caso de requerirla.</li> </ol> <p>Las evidencias serán evaluadas con base en los siguientes niveles de desempeño:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Nivel receptivo: evalúa las competencias por medio de evidencias.</li> <li>Nivel resolutivo: evalúa las competencias por medio de niveles de desempeño, evidencias y criterios, articulando problemas del contexto y mapas de aprendizaje.</li> <li>Nivel autónomo: evalúa las competencias buscando el mejoramiento continuo, por medio de la integración de la metacognición. Aplica diversos instrumentos como listas de cotejo, escalas de estimación, entrevistas, mapas de aprendizaje, etc.</li> <li>Nivel estratégico: evalúa las competencias con instrumentos creativos e innovadores, con alto grado de pertinencia respecto a los retos del contexto y del currículo.</li> </ol>

A continuación se muestra una breve descripción del proceso realizado en el diplomado “Evaluación de las competencias con base en la socioformación” detallado en la tabla 5.

Comunidad virtual socioformativa	Descripción del proceso
➤ Mediación del conocimiento.	<p>El facilitador participa en los tele-talleres y videoconferencias que se realizan durante el diplomado para motivar de manera sistemática la colaboración en las actividades y los proyectos generados. Los participantes realizan preguntas y sugerencias al facilitador sobre las actividades a realizar, favoreciendo la retroalimentación asertiva, oportuna y dinamizadora. La comunicación mediante los foros de discusión para socializar las evidencias, así como por correo electrónico interno en la plataforma,</p>

	<p>se resolvieron dudas y comentarios de los participantes. De la misma forma, el facilitador anima y da seguimiento a los comentarios de los participantes.</p> <p>Las evidencias generadas por los participantes se comparten por redes sociales o youtube para socializar la aplicación de las estrategias pedagógicas con los estudiantes. El facilitador retroalimenta las evidencias socializadas mediante comentarios de mejora y enfatizando los logros obtenidos.</p> <p>El lenguaje empleado entre el facilitador y los participantes es oportuno, asertivo y motivante, siempre subrayando los logros obtenidos, así como la innovación realizada en sus acciones.</p>
<p>➤ La colaboración como estilo de relación.</p>	<p>La participación activa, propositiva y colaborativa es incentivada en todo momento durante el diplomado. Al establecerse las normas básicas de convivencia en la comunidad virtual, se hace énfasis en la colaboración y sus beneficios para los participantes.</p> <p>La socialización de las evidencias, los tele-talleres, las videoconferencias y los foros de discusión son retroalimentados por los compañeros y el facilitador, promoviendo el pensamiento flexible y las acciones de mejora. La colaboración es uno de los principales elementos del aprendizaje, ya que cada participante valora los proyectos, productos y actividades desde una perspectiva diferente y a la vez, integradora.</p>
<p>➤ La resolución de problemas del contexto.</p>	<p>En la realización de los mini proyectos de cada módulo o miniciclos, los participantes establecen un problema de su contexto a abordar de forma sistemática.</p> <p>El informe de la práctica educativa gira en torno a las estrategias empleadas para la resolución, análisis o argumentación del problema del contexto.</p>
<p>➤ La metacognición.</p>	<p>La valoración de los productos generados en los mini proyectos de cada módulo se realiza a partir de la retroalimentación que los demás participantes realizan, así como de la heteroevaluación correspondiente.</p> <p>El instrumento de evaluación es dado a conocer desde el primer momento del módulo a los participantes para que éstos tengan claridad de los criterios a evaluar antes, durante y al finalizar el proceso.</p> <p>La metacognición se constituye como un elemento de cohesión grupal cuando los participantes observan la mejora de sus productos con base en los comentarios de los demás, y en donde el facilitador asume un papel de mediador e integrador de las percepciones del grupo.</p>

## Discusión

Las comunidades virtuales socioformativas constituyen una gran oportunidad para trascender los sistemas formativos rígidos centrados en la transmisión de contenidos descontextualizados, generando así una estructura de calidad para el trabajo y la formación de ciudadanos competentes, reflexivos y democráticos (Hernández, 2015). Sin embargo, también se enfrentan múltiples dificultades para consolidar esta modalidad educativa, algunas de las cuales son: la poca interactividad entre el docente y los estudiantes; los tiempos de espera largos para recibir la retroalimentación del docente lo cual conlleva estados emocionales de desmotivación, entre otros.

Para lograr que las comunidades virtuales se constituyan en espacios formativos, la socioformación propone trascender el aprendizaje para enfocarse

en la formación, desde una perspectiva social en la que la colaboración y la interacción entre personas para resolver problemas del contexto sean los aspectos centrales que aporten elementos de innovación y creatividad. Sin embargo, esto requiere lograr un cambio de mentalidad frente al mundo digital. Solo de esta forma la docencia actual podrá encontrar en las comunidades virtuales socioformativas un espacio de formación situada, con criterios de planeación, implementación y evaluación de sus prácticas educativas en el contexto real, complementadas y enriquecidas por personas de diferentes contextos socioeducativos que comparten un lenguaje, necesidades y expectativas de formación comunes (Tobón, Pimienta, & Fraile, 2010; Hernández, Tobón, & Vázquez, 2014).

Para que las comunidades virtuales socioformativas se conviertan en referentes educativos durante el siglo XXI, deberán garantizarse los siguientes aspectos:

- a. Generar una cultura de la colaboración cimentada en un pensamiento flexible, autoorganizado y comprometido con la resolución de problemas del contexto social, educativo, cultural propio (Tobón, González, Nambo, & Antonio, 2015).
- b. Promover espacios de formación y actualización colectiva de docentes y directivos, tanto en la iniciativa pública como privada, que consideren la realización de proyectos innovadores en las estructuras académicas y escolares, empleando la formación por escenarios múltiples y las TIC (Tobón, Nambo, & Vázquez, 2015).
- c. Motivar procesos de formación desde la socioformación que contribuyan a consolidar la metodología de las comunidades virtuales socioformativas como una respuesta a la formación de personas competentes, integrales y con un sólido proyecto ético de vida (Hernández, & Vizcarra, 2015).

## Referencias

- Cabero-Almenara, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *EduTec: Revista electrónica de tecnología educativa*, (20), 1.
- Berge, Z. L. (1995). Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology-Saddle Brook NJ-*, 35, 22-22.
- Bronfman, S. V. (2011). Comunidades de práctica. *Educar*, 47(1), 51-68.
- Coll, C., Bustos, A., y Engel, A. (2008). *Las comunidades virtuales de aprendizaje. Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Morata, 299-320.
- Duggley, J. (2001). *El tutor online. La enseñanza a través de Internet*. Bilbao: Deusto.
- Fernández-Pampillón Cesteros, A. (2009). *Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet*.
- Gairín, S. J. (2006). *Las comunidades virtuales de aprendizaje*. España: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. EUA: Sociology Pr.
- Hernández M., J. S. (2013). *Formación de docentes para el siglo XXI. Guía para el desarrollo de competencias docentes*. México. Santillana.
- Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S., & Vázquez-Antonio, J. M. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, 10(5), 89-101.
- Hernández, J.S. (2015). *Guía para el desarrollo de competencias en la Educación Media Superior*. México: Santillana.
- Hernández, J.S., & Vizcarra, J.J. (2015). *Didáctica para la formación integral en la sociedad del conocimiento*. México: Horson Ediciones.
- Hernández, J. S., Tobón, S., González, L., & Guzmán, C. (2015). Evaluación socioformativa y rendimientos académico en un programa de posgrado en línea. *Paradigma*, 36(1), 30-41.
- Levy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- Mancini, L. C. (2014). Tesis. *Cómo fomentar el acceso de la sociedad al conocimiento a partir de contenidos compartidos por internet: alternativas en la propiedad intelectual para la era digital*. México: Flacso.
- Morin, Edgar. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Mosqueda, J. S. H. (2013). Procesos de evaluación de las competencias desde la socioformación. *Ra Ximhai*, 9(4), 11-19.
- Parra-Acosta, H. P., Tobón, S., & Loya, J. L. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 36(1), 42-55.
- Pinto, M., & Gálvez, C. (1996). *Análisis documental de contenido*. Valle hermoso: Síntesis.
- Rallo, R. (2005). *Análisis de la estructura social de una comunidad virtual de su lista de discusión: el caso de EDUTEC-L*, trabajo de investigación de DEA, Universidad de Tarragona, inédita.
- RAE. (2012). *Diccionario de la Lengua Española*. España: RAE.
- Salinas, J. (2003). Comunidades virtuales y aprendizaje digital, conferencia presentada a Edutec 2003. Citado en Almenara, J. C. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*, (20), 1.
- Salmon, G. (1998). Developing learning through effective online moderation. Active learning, 3-8. Citado en Almenara, J. C. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*, (20), 1.
- Salmón, G. (1999). Reclaiming the territory for the natives. Citado en Almenara, J. C. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*, (20), 1.
- Salmón, G. (2000). E-moderating. The key to teaching and learning online. London, Kogan Page. Citado en Almenara, J. C. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*, (20), 1.

- Salmón, G. (2004). *E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: UOC.
- Socarrás, Elena (2004). Participación, cultura y comunidad, en Linares Fleites, Cecilia, Pedro Emilio Moras Puig y Bisel Rivero Baxter (compiladores): *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano*. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello. Citado en: Causse C, Mercedes. El concepto de comunidad desde el punto de vista socio-histórico-cultural y lingüístico. *Redalyc*, No.3, 2009.
- Tobón, S. (2001). *Aprender a emprender: un enfoque curricular*. Colombia: Funorie.
- Tobón, S. (2002). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín: Funorie.
- Tobón, S. (2004). *Cartografía conceptual*. Islas Baleares. España: Ciber educa.
- Tobón, S., & Núñez, A. C. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 58, 27-39.
- Tobón, S. (2008). *Gestión curricular y ciclos propedéuticos*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2008a). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Tobón, S.; Pimienta, J.H.; Fraile, J.A.G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Tobón, S. (2011). La evaluación de las competencias por medio de mapas de aprendizaje: una propuesta frente a los métodos tradicionales de evaluación. En Moya, J. y Luengo, F. (coords.). *Estrategias de cambio para mejorar el currículum escolar: hacia una guía de desarrollo curricular de las competencias básicas*. Madrid: Ministerio de educación.
- Tobón, S. (2012). *El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2012<sup>a</sup>). *El proceso de mediación. Diez acciones esenciales para formar y evaluar las competencias en el aula*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2013). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2013<sup>a</sup>). Socioformación. Los retos de la educación en la sociedad del conocimiento. *Multiversidad Management*, 4, 32-37.
- Tobón, S. (2013b). *Diez acciones esenciales para formar y evaluar las competencias*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2014a). *Proyectos formativos: teoría y metodología*. México: Pearson.
- Tobón, S. (2014b). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J. S., & Vazquez, J. M. V. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.



# ACOMPañAMIENTO TERAPÉUTICO EN EL ÁMBITO ESCOLAR. AUTISMO: UNA LUZ EN EL TÚNEL.

THERAPEUTIC MONITORING AT SCHOOLS. AUTISM: A LIGHT IN THE TUNNEL.

Víctor Gutiérrez Olivárez

---

Doctor en Psicología y Educación: Línea, Clínica Psicoanalítica por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ); Investigador del Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa de la Sección XVIII del SNTE-CNTE (CSIE-SNTE-CNTE). [psicomentario@gmail.com](mailto:psicomentario@gmail.com)

---

## Resumen

El problema del autismo se puede pensar bajo dos premisas: 1) Desde el sujeto en sí mismo, es decir: la hipótesis fundamental es que el sujeto autista se vuelve hacia sí mismo o sea su realidad psíquica es la única válida para él, no hay mundo, no hay otro, construye un mundo fuera del mundo, lo que nosotros categorizamos como mundo real, 2) La segunda premisa establece que si bien el sujeto autista construye un mundo interno válido, éste no es autónomo, sino que existe una dialéctica entre el mundo interno y la realidad del sujeto. Los acontecimientos externos configuran el mundo interno y, este último funda sus premisas a partir de los acontecimientos externos. Así, la realidad interior construye sus visiones a partir de la dialectización con el exterior. ¿Cómo se construye un diagnóstico en un niño que no nos mira? El problema no es el niño, él no nos va a mirar. Si colocamos el diagnóstico de autista, tampoco solucionará el problema, antes bien clausuraremos mediante el estigma y la clasificación. Los problemas de diagnóstico se precipitan cuando se habla de autismo, exacerbándose la pretensión de determinar la causa.

**Palabras Clave:** Autismo, Acompañamiento terapéutico, Realidad psíquica, Sujeto autista, otro, Mundo interno, Diagnóstico, Psicoanálisis, Educación

## Abstract

The problem of autism can be tackled from two perspectives: 1) From the subject itself: the basic assumption is that the autistic subject turns to himself that is his psychic reality is only valid for him. Therefore, there is no world, or people but him. He creates a world outside the world, which we categorize as the real world, 2) the second premise states that although the autistic subject constructs a valid inner world, it is not autonomous itself. There is dialectic between the inner world and the reality of the subject. External events shape the inner world stating its premises from them. Thus, the inner reality helps constructing visions from a dialect process with the outside. How a diagnosis is constructed in a child who does not look at us? The problem is not the child; he is not going to look back, anyway. Even worse, if diagnosis of autism is set prematurely, this won't solve the problem, it would be framed by stigma and classification. Diagnosis problems emerge when it comes to autism, exacerbating the attempt to determine the cause.

**Keywords:** Autism, Therapeutic accompaniment, psychic reality, autistic subject, another inner world, Diagnosis, Psychoanalysis, Education

## Argumentos preliminares

La modernidad ha hecho escándalo del auge tecnológico y una red impresionante de medios de información, TV, radio, periódicos, teléfono, telegrafía y el Internet. Todos parece podemos comunicarnos unos con otros, paradójicamente no es así; día a día nos encontramos con unos sujetos singulares que parece: “No oyen”, “no sienten”, “no entienden” o que habitan en un inmenso y oscuro túnel: **los niños autistas**.

Las nuevas tecnologías y la puesta en marcha de teorías en los campos: psic<sup>1</sup>, médico y educativo, han intentado y aportado formas para diagnosticar y tratar a los sujetos autistas que deambulan en busca de la luz que los saque del túnel en donde deambulan y den cuenta de su existencia.

Pero... ¿Qué es un individuo “normal”? Es un sujeto maduro psíquicamente, piensa y se conduce como una persona desarrollada, tiene metas definidas, acepta los golpes y contratiempos que se le presentan, está preparado para ganarse la vida trabajando. Puede estar en compañía de otros o solo. No actúa por impulsos, ha aprendido a dominar sus emociones, ejerce un juicio a libre arbitrio y es capaz de tomar decisiones inteligentes. Es tolerante, generoso; acepta la crítica ajena. Conoce lo que ha hecho mal y es capaz de adquirir buen juicio de los errores del pasado. Ha logrado alcanzar el deseado “modo de vida” que le permite valorar y vivir con placer.

Un individuo normal es quien interiorizó determinadas normas de conducta, y si no se somete a ellas será objeto de una disciplina porque nuestros cuerpos deben ser controlados y corregidos si se desvían de las normas. Cada institución crea un micropoder (Fendrik) formador que responde a los modelos vigentes y una verdadera micropenalidad (Foucault, 2002) correctora.

La norma indica qué horarios hay que cumplir, a qué hora hay que sentarse a la mesa, a qué hora hay que llegar a trabajar, qué zapatos hay que usar si tenemos pie plano. Es decir, la norma permite individualizar a quien no la cumple. Este control permanente puede ir de lo más suave a lo más fuerte, al uso de la palabra.

Nos pasamos todo el tiempo intentando saber si nuestros semejantes son normales o no. Es la disciplina, es la norma, la que reticula el espacio vacío que deja la ley. Lo que rige nuestra vida cotidiana, no es la ley, sino las

---

1 Cuando nos referimos a las teorías *psic* es en el sentido de englobar a la psicología y sus distintas variantes; psicología, psiquiatría y psicoanálisis (el aporte de Klein, Bión y Lacan son fundamentales para la clínica de *Las psicosis*). Con lo que respecta al ámbito médico nos referimos a la: genética (neurología, entre otras y por la parte social (cabe destacar a el desarrollo que hace Max Weber del concepto de anomia y la genialidad de Luis Althusser de lo que denominó como: los Aparatos Ideológicos del Estado AID y los Aparatos Represivos del Estado, ARE) a las teorías de la anomia, estudios antropológicos (Lévi-Strauss con la descripción que hace de los dos tipos de cultura que existen: La antropofágica y la antropoémica), Así como los discursos del *Poder-Saber* de Michael Foucault; *Vigilar y castigar* (2002) que en sus *micropoderes* se tejen las “*tecnologías del yo*” y los que no entran en su discursividad se les nombra *Los anormales* (2000) que son atrapados por *El poder psiquiátrico* (2005) condenados a convertirse en cosas y dejar de ser sujetos). La anamnesis adquiere una importancia fundamental para el saber, porque permite hacer hipótesis, sobre la personalidad, sobre la clase social, así el delito o el desvío pueden retrotraerse a la infancia. Ya no quedarán aislados sino que serán conectados con todo el resto de la historia o de la vida del individuo o de su grupo social de pertenencia.

normas; los castigos y disciplinas tendrán siempre finalidades correctivas, se trata de castigos para acentuar el proceso de normalización, para lo cual es imprescindible definir la anormalidad (Foucault, 2000).

¿Qué es entonces el autismo? Primero, es la creencia de que el autismo es un trastorno de la infancia. Oímos hablar muchas veces de niños con autismo, pero no tantas de adultos autistas.

El autismo comienza a observarse en la infancia, pero no se trata de un trastorno de la niñez, sino del **desarrollo**. Es un trastorno que afecta el desarrollo mental, los síntomas varían con la edad, algunas características sólo aparecen posteriormente; otras desaparecen con el tiempo. En el cuadro siguiente se describen los síntomas más comunes.

<b>SÍNTOMAS AUTISTAS COMUNES<sup>1</sup></b>	
1. Alteración de la interrelación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconexión.</li> <li>• Ve, pero no mira.</li> <li>• No hay motivación en conocer ni explorar el medio.</li> <li>• Tendencia a la autoestimulación de sensaciones en lugar de establecer una relación.</li> <li>• No utiliza las manos, ni para dar ni recibir.</li> <li>• No hace gestos anticipatorios que comuniquen una demanda de relación.</li> <li>• No existe sonrisa comunicativa.</li> <li>• Hacen una acción sin mirar a la madre, sin compartir con ella el placer: no intersubjetividad.</li> <li>• Deambulan sin intencionalidad.</li> <li>• Maniobras que ponen de manifiesto su estado de indiferenciación con el entorno. Coge la mano del adulto y le hace coger los objetos.</li> <li>• Oye, pero no entiende, ni se gira si se le llama por su nombre</li> </ul>
2. Apariencia de felicidad, de no frustración.	
3. Fijación en los movimientos repetitivos o estereotipias	
4. Resistencia a los cambios. Tendencia a repetir las situaciones, a la invariancia. Intolerancia frente a lo desconocido o nuevo.	
5. Alteración en la manipulación de los objetos. No juego simbólico.	
6. Acciones que externalizan su estado mental: ansiedades.	
7. Memoria perceptiva o fotográfica	
8. Insensibilidad al dolor físico	
9. Conductas agresivas y autoagresión	
10. Trastornos de la alimentación y del sueño.	
11. Ausencia de lenguaje o lenguaje muy alterado	
12. Deterioro cualitativo de la interacción social o de relación interpersonal.	
13. Mirada retraída o no dirigida.	
14. Comunicación verbal y no verbal prácticamente nula.	
15. Retraso en la adquisición del lenguaje como del habla.	
16. Falta de juego de ficción (o simbólico) espontáneo y variado.	
17. Los niños autistas no exploran manipulando objetos, ni los manipulan por su funcionalidad. Pero sí llevan frecuentemente consigo objetos duros, los llamados "objetos autistas"	
18. Movimientos repetitivos o estereotipados, como aletear con las manos, caminar en	

<sup>1</sup> Cuadro ampliado y reelaborado del texto de Viloca, L (2003: 33-48).

círculos y con marcha equina		
<b>TRANSTORNOS DEL LENGUAJE</b>		
<b>Ecolalias</b>	Diferida (es la típica del autismo)	-Ecolalias de anuncios. -Repetición de frases de otros que parecen fuera de contexto. -Ecolalias con componente emocional -Ecolalias e inversión pronominal (dificultad en decir yo). -Dificultades en las formas gramaticales y la sintaxis.
<b>La articulación</b>	Dificultades de pronunciación	-Dificultades para pronunciar y falta de coordinación de la lengua y labios. -Dificultad porque no mira la boca del que habla.
<b>La tonalidad</b>	-Es a menudo rara, vacía, con falta de emoción. -A veces empiezan a emitir sonidos imitando la música del lenguaje de las canciones.	

### El discurso médico

La revelación más grande de las postrimerías del siglo XX y albores del presente siglo (XXI), fue el avance sustancial a cuanto a genética se refiere, el modelo topológico sobre el ADN presentado por Watson empezaría a armar el orden cromosómico y las aberrancias que algunas veces se presentan. El autismo viene ligado a varios *locis*, como en los cromosomas 2 y 7. Así como alteraciones del cromosoma 15q11-q13.

Estudios epidemiológicos muestran que la frecuencia del autismo alcanza el 2 a 4 por 10,000 nacimientos, pero la cifra varía en función de los criterios de diagnóstico utilizado. En cuanto el *sex-ratio*<sup>1</sup> hay predominio de hombres que de mujeres 4 por 1 (Ferrari, 2000)

Existen estudios estadísticos donde se señala que un 90% de casos de autistas presenta alguna disfunción cerebral. Por otro lado en lo que respecta al Coeficiente intelectual (CI), hay autores que sostienen que las tres cuartas partes de las personas con autismo están por debajo de 70

Los niveles de serotonina en plaquetas de individuos autistas son superiores al resto de la población de entre 30 al 50 por 100 de los niños autistas. Por ello el tratamiento a base de inhibidores de la recaptación de serotonina ha aliviado a algunos de estos pacientes.

Investigaciones bioquímicas sobre los neurotransmisores<sup>2</sup> las *catecolaminas*, en niños autistas mostraron una significativa elevación de adrenalina y de noradrenalina en el plasma, así como disminución en las tasas de dopamina, adrenalina y noradrenalina en las plaquetas.

Con lo que respecta a la baja sensibilidad al dolor y las automutilaciones recurrentes en los niños autistas, estas podrían deberse a las endorfinas (sustancias opiáceas secretadas por el organismo que tienen la función en el

<sup>1</sup> Reparto de la frecuencia entre los sexos

<sup>2</sup> Los sistemas neurotransmisores son sustancias sintetizadas por las neuronas que sirven para transmitir la estimulación y la información entre las neuronas a la altura de las sinapsis. Están diseminados en el cerebro y las sustancias neurotransmisoras son variadas en su constitución química.

control del dolor). Weizman demostró una disminución de la *beta-endorfina* cerebral y plasmática que explicarían lo antes expuesto.

Algunos aspectos que había descuidado la biología molecular que infieren en el autismo son: el síndrome del cromosoma **X** frágil, la *fenilcetonuria* y la esclerosis múltiple. No hay acuerdo sobre qué área o circuito cerebral está dañado; se han propuesto alteraciones cerebelosas por la falta de coordinación motora y del sistema *límbico* por los trastornos emocionales.

Lo que se transmite hereditariamente, es una anomalía genética mas no una organización patológica, porque hay que tomar en cuenta que lo hereditario está sometido a los efectos del entorno.

Los iniciadores del estudio del trastorno autístico son: Leo Kanner en 1943 con la publicación: *Autistic disturbances of affective contacty (Alteraciones autistas del contacto afectivo)* así como *Die autistischen Psycopathen im Kindesalter*.

Ambos describían pormenorizadamente el comportamiento de algunos pacientes tratados y convenían que el trastorno tenía su base en una alteración biológica desde el nacimiento. El término autista fue acuñado por vez primera a principios del siglo pasado, por el psiquiatra alemán Eugene Bleuler, al que se le daba una connotación distinta a la que trabajan los dos autores antes citados.

El autismo en principio se refería a una alteración característica o base de la esquizofrenia; concepto igualmente creado por Bleuler, en la cual, la limitación sustancial eran las relaciones interpersonales y el mundo externo, una limitación extrema que excluía al sujeto de todo lo que no fuera el yo de la persona.

### **Aportaciones del campo psiquiátrico**

El autismo como trastorno del desarrollo ha sido objeto de estudio de varias disciplinas: la psiquiatría es, quizá, el campo que históricamente aportó elementos teóricos que permitieron sobretodo asignarle una entidad y separarla por consecuencia del ámbito del aislamiento y sobretodo de la "locura". Posteriormente habría de ser justamente el psicoanálisis quien rescata al sujeto autista de las clasificaciones médico-psiquiátricas, postulando como premisa fundamental la escucha y recuperación de la historia del sujeto.

Las clasificaciones sobre el autismo se encuentran descritas en el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, de la American psychiatric association (DSM)* y el *Classification of Mental and Behavioral Disorder: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines, (ICD)*<sup>1</sup>. Ambos trabajos señalan criterios para diagnosticar el trastorno autista. Los rasgos a considerar tendrían que estar presentes, digamos casi obsesivamente uno a uno y todos deben haberse manifestado desde la temprana infancia.

<sup>1</sup> Clasificación Internacional de Enfermedades, (ICD) que publica la Organización Mundial de Salud

DSM <sup>1</sup>	}	<b>DSM-III:</b> Clasifica la psicosis bajo criterios biológicos, es así que se hace prácticamente una taxonomía del: <b>autismo infantil</b>
		<b>DSM-IV:</b> Influido por Rutter desde el paradigma psicosocial utiliza la nomenclatura T.G.A. (Trastorno Generalizado del Desarrollo), en el cual se evalúan las áreas: cognitivas, lenguaje, juego y las relaciones sociales.
T.G.D	}	Trastorno Autista
		Trastorno del Sx. de Rett
		Trastorno desintegrativo infantil
		Trastorno de Sx. Asperger

El autista a diferencia del esquizofrénico descrito por Bleuler, parecía que la alteración se producía desde el inicio de la vida. Esta alteración no estaba acompañada de un deterioro progresivo. Se plantea al desarrollo y el aprendizaje como posibilidad de un progreso conductual. Las características más sobresalientes descritas por Kanner sobre el autismo clásico básicamente son tres: **Soledad Autista, Deseo de Invariancia e Islotes de Capacidad.**<sup>2</sup>

### La Soledad Autista

- Desde el principio, hay una extrema soledad por la que el niño, siempre que es posible, desatiende, ignora y excluye todo lo que viene de afuera.
- Hay buena relación con los objetos interesándose en demasía el manipularlos y jugar con ellos durante varias horas. La relación con las personas es completamente a la inversa. La profunda soledad domina su conducta.

### Deseo de Invariancia

- Los sonidos y movimientos del niño, todas sus actividades, son monótonas y repetitivas lo mismo que sus emisiones verbales. Existe una marcada limitación de la diversidad de sus actividades espontáneas. La conducta del niño se rige por un deseo ansiosamente obsesivo de mantener la invariancia.

### Islotes de Capacidad

- Vocabulario enciclopédico de los niños hablantes, excelente memoria de episodios que han sucedido varios años antes, la fenomenal memoria

<sup>1</sup> *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico y Estadístico de la Asociación Americana de Psiquiatría)*

<sup>2</sup> *Cfr.* La traducción que hacen de Kanner y Asperger de la primera edición de *Autismo*, Ángel Rivière y María Núñez B. (1991).

mecánica de poemas y nombres, y el recuerdo preciso de patrones y secuencias complejas indican la existencia de una destacada inteligencia.

### El autismo desde el psicoanálisis

El psicoanálisis hace una lectura distinta al de la psiquiatría en torno a la psicosis poniendo a la subjetividad del sujeto como centro. Serán los analistas post-freudianos y post-lacanianos los encargados de nutrir nuevas lecturas (Jerusalinsky, 1997)

Post-freudianos { Lacan (1901-1981)  
Melanie Klein (1882-1960)  
Ana Freud (1895-1982)  
Donald Winnicott (1896-1971)  
Margaret Mahler (1897-1985)

Post-lacanianos { Los hermanos Rosine y Robert Lefort  
Octave Mannoni (1900-1985)  
Françoise Dolto (1908-1988)

PROPOSICIONES PSICOANALÍTICAS SOBRE EL AUTISMO <sup>1</sup>		
AUTORES	CONCEPTOS	CRÍTICA O CONCORDANCIAS DE CONCEPTOS UTILIZADAS POR LACAN
Melanie Klein	Posición depresiva y esquizoparanoide Clivaje de Objeto Pecho bueno/pecho malo	Uso excesivo de lo <b>simbólico</b>
Donald Winicott	“objeto transicional” (zona intermedia entre el niño y la madre)	Antecesor del objeto @ ( <i>Seminario 11</i> )
Margaret Malher	“Relación Simbiótica entre la madre y el niño”	Alienación al <b>Otro</b> ( <i>Seminario 11</i> )
Rosine y Robert Lefort	Diferencian el autismo de la psicosis. Definen al niño autista como aquel que está pegado a otro, que es masivo y total, en un lazo estructurado “cuerpo a cuerpo”	No hay Otro, objeto @, inscripción de la falta Formula con la que expresan el autismo <b>A+a=AUTISMO</b>
	El niño autista no adviene al sentido. Queda ensimismado en él (que le vendría del Otro), hay rechazo fundamental de ese Otro.	No hay @ SIR Desde lo <b>Imaginario</b> (I) queda desarticulado. En lo <b>Simbólico</b> (S) hay

<sup>1</sup> Cuadro ampliado y reelaborado de la clase 3 (Collazo, 2008, p. 2)

<p><b>Lacan</b></p>	<p>No hay otro en el autismo; hay inhibición generalizada. El autista si no entra en el sentido, no cede al significante, impide con ese rechazo al Otro, el no ser afectado por el lenguaje. El niño autista está por fuera del lazo social. Tampoco hay cuerpo</p>	<p>rechazo radical (del sentido y del otro). En lo <b>Real</b> (R), no hay posibilidad de limitar el goce DESARTICULACIONES I=Despersonalización, desplazamiento, fenómenos de doble, fragmentación</p>
<p><b>Colette Soler</b></p>	<p>El autismo, es un rechazo de entrar en la alienación, deteniéndose en el borde, por eso no llega al sentido. El autista es un objeto condensador de goce para otro cuerpo.</p>	<p>La salida del autismo es, o bien tender a la esquizofrenia con una estabilización delirante o bien, a la debilidad y al retraimiento.</p>

**Bruno Bettelheim**, es uno de los que mejor estudiaron y trataron el autismo desde el psicoanálisis. De su confrontación con su experiencia en los campos de exterminio, elaboró una teoría llamada “la situación extrema”, que consistía en el que el ser humano fuera confrontado con un entorno vivido como irremediabilmente destructor y con lo cual trató a niños psicóticos. Bettelheim pensó que el niño autista estaría confrontado con una angustia parecida a la engendrada por la inminencia de la muerte, ya que se enfrentaría a una situación vivida como amenazadora en el que le faltaría la experiencia positiva para contrabalancear esta vivencia. La obra que retrata la experiencia de Bruno Bettelheim de su escuela ortogenética es: *La fortaleza vacía*<sup>1</sup>.

Dentro de los annafreudianos, que se adentraron a la problemática autística destaca, **Margaret Mahler**, con sus investigaciones y aporte de lo que denominó **psicosis simbiótica** y que retoman los kleinianos (Yankelevich, 1998).

Destaca sobre manera a **Frances Tustin** (1987) por su aporte desde la teoría psicoanalítica en la década de los ‘70s. En la sumersión tan profunda que hace al autismo contribuyendo con una clasificación perenne al tema en tres grandes grupos:

- **Autismo primario normal**, resultado de una carencia afectiva primordial y caracterizado por una **indiferenciación** del cuerpo del **niño** y de la **madre**.
- **Autismo secundario de caparazón**, correspondiente en términos generales a la definición de Kanner.
- **Autismo secundario regresivo**, que sería una forma de esquizofrenia basada en una identificación proyectiva

<sup>1</sup> **Cfr.** En México se tradujo el mencionado libro como: “La fortaleza vacía: autismo infantil y nacimiento del yo (Bettelheim, 2001)



Sí el “caso Donald” observado en 1938 por Leo. Kanner inaugura el estudio de los trastornos autistas, es ocho años antes en 1930 que Melanie Klein describe el caso “Dick” un niño de 4 años que por la descripción tan minuciosa que hace la célebre psicoanalista inglesa da el diagnóstico exacto del trastorno autista.

Dick era incapaz de adaptarse a la realidad y relacionarse emocionalmente, con un vocabulario y logros intelectuales de un niño de catorce o quince meses. Se mostraba indiferente a la presencia o ausencia de la madre o nana. Mostraba ansiedad exacerbada, casi no tenía intereses, no jugaba. Pasaba la mayor parte del tiempo encadenando sonidos sin significado y repetía constantemente ciertos sonidos; la oposición y la obediencia (Caparrós, 2004, p.25).

La relevancia del “caso Dick” fue por parte de Melanie Klein poner en juego la subjetividad de este padecimiento. El concepto manejado por Leo Kanner en un primer momento de autismo precoz infantil, abrió nuevos senderos a la noción de *psicosis infantil* (Yankelevich, 1998).

Para el psicoanálisis lacaniano el autismo presenta los siguientes rasgos (Collazo, 2008:6):

- ❖ Es objeto condensador de goce (para otro cuerpo). Es objeto en lo real, presenta fenómenos de regresión masiva.
- ❖ Hay inhibición generalizada.
- ❖ No hay Otro
- ❖ No hay posibilidad de existencia de la metáfora paterna
- ❖ No hay armado de un cuerpo, no hay entrada en el significante.
- ❖ Queda en el borde de la alienación, sin entrar en ella, quedando por fuera de la misma.
- ❖ Queda fuera del sentido.
  
- ❖ Posee **fenómenos elementales**<sup>1</sup>. Hay uso de palabras sin sentido, en su vacío de significación. Estos fenómenos se dan a ver: en el taparse los oídos, emitir gritos intempestivos, gestos para sacarse bichos de la ropa, etc. Estas manifestaciones pueden ser tomadas como alucinaciones.
- ❖ Hay respuesta por el lado del ser.
- ❖ No hay relaciones de adentro afuera, de espacio y de tiempo.

### El Diagnóstico (Dx) del niño autista

¿Cómo se construye un diagnóstico en un niño que no nos mira? El problema no es el niño, él no nos va a mirar. Si colocamos el diagnóstico de autista, tampoco se solucionará el problema, antes bien, clausuraremos mediante el estigma y la clasificación. A etiqueta dada, respuesta obtenida.

---

<sup>1</sup> Los fenómenos elementales, son un conjunto de signos y síntomas de la psicosis alucinatoria crónica. Para definir un fenómeno elemental hay que describir sus características que son dos: 1) El hacer referencia a una significación vacía, no remite a otra significación, es sinsentido. En la neurosis, toda significación remite a otra y hay sentido del sentido. 2) Que le está dirigido. Tiene un valor en tanto mensaje, dirigido a él. Tal vez no se sepa qué dice ese mensaje, pero sí que es para él. Los fenómenos elementales son a la psicosis, como las formaciones del inconsciente son a las neurosis.

Todo puede ser relacionado con el diagnóstico: es autista, por eso no mira, no habla, no piensa. Todo pasa a ser signo del autista. Al colocar la discapacidad (capacidad diferente) o el problema (dificultad) como causa determinante de todo, se desliga del lazo (transferencia) con el niño y es el síndrome o el síntoma el determinante y la causa de lo que le ocurre.

El diagnosticar las psicosis infantiles<sup>1</sup> (Moreira, 2005), en la actualidad se ha transformado y decodificado en el futuro del niño en un fiel reflejo siniestro de una ciencia sin sujeto y sin infancia. Un niño solo no existe, lo que le pasa a él de algún modo le pasa al otro (semejante: amigos, compañeros; familia: padres hermanos, lugar de estadía: escuela, maestros, entre otros).

Los problemas de diagnóstico se precipitan cuando se habla de autismo, exacerbándose la pretensión de determinar *la causa*. Las concepciones deficitarias desde posiciones pseudo-analíticas, insisten: *no hay sujeto, no hay transferencia, no hay fantasma, no hay juego*.

### **El tratamiento (Tx) del niño autista.**

El tratamiento con niños autistas nos lanza el desafío de cómo incorporar la voz de la madre, que no de balde se le denomina lengua materna. Si se incorpora la voz, la mirada y el sostén, podríamos decir que este niño se va a constituir en sujeto. “El niño que hace síntoma, lo es pero no de su madre, sino del deseo de esa madre” (Collazo, 2008).

Existen niños instalados en la pura necesidad y poca demanda, por lo tanto, nada de deseo. En éste orden de ideas: el deseo no funciona en la psicosis, menos en el autismo. Por lo que el trabajo psicoanalítico con niños autistas, debe encaminarse en instalar algo de **DEMANDA** y no convertir a ese sujeto sólo en objeto de la necesidad.

¿Cómo construimos una demanda en un niño que no demanda?, ¿a partir de dónde? ¿De qué? ¿Para qué? Las respuestas podrían parecer no muy plausibles, quizá por la obviedad. Esto es, a partir de lo que hace (estereotipias, ecolalias, modos verbales de “hablar” como la inversión pronominal), aunque teóricamente no signifique nada. Justamente se trata de problematizar constantemente nuestros conceptos, métodos y técnicas para hallar una salida a los laberintos de la mente del niño autista construyendo alas cual Dédalo e Ícaro para surcar los cielos y puedan soportar la luz del Sol.

La base del tratamiento de los niños autistas está en recuperar el vínculo emocional con la familia y con las otras personas. El Acompañamiento Terapéutico (**A.T**) desde el ámbito educativo o escolar se establece desde diversos frentes:

---

<sup>1</sup> Que discriminar descriptivamente los retiros autísticos de la psicosis infantil del autismo. Los niños psicóticos a diferencia de los autistas, acceden a una mayor complejización de su vida anímica, que se puede inferir de la riqueza de sus manifestaciones: alucinaciones visuales o acústicas, delirios, expresiones bizarras, neologismos, lenguaje hipocóndrico (suelen hablar de sus órganos, por ejemplo de sus pulmones).

TRATAMIENTO <sup>1</sup>	
<b>ASPECTOS A TRATAR:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacción.</li> <li>• Comunicación</li> <li>• Simbolización</li> <li>• Socialización</li> <li>• Hábitos personales y sociales</li> </ul>
<b>LUGARES DE TRATAMIENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En la casa familiar.</li> <li>• Escuelas o guarderías.</li> <li>• Escuelas de Educación Especial (C.A.M).</li> <li>• Terapias individuales: <ul style="list-style-type: none"> <li>Terapia del vínculo.</li> <li>Psicoterapia y psicoanálisis.</li> <li>Musicoterapia.</li> <li>Psicomotricidad.</li> <li>Logopedia.</li> <li>Arteterapia.</li> <li>Psicofarmacología.</li> </ul> </li> <li>• <i>Esplais</i><sup>2</sup>, ludotecas o centros recreativos.</li> </ul>

### Acompañamiento Terapéutico Escolar del Niño Autista

- **Diagnóstico**, tendrá como objetivo, orientar y hacer comprender a los padres sobre el funcionamiento del sujeto autista, mostrando cómo tratar a su hijo autista (hay que aclarar que siempre antepondremos al sujeto que padece: hijo o niño autista y no a la inversa, pues se corre el peligro de cosificar al sujeto, es decir convertirlo en objeto).
- **Familia**<sup>3</sup> y escuela, rompiendo círculos viciosos; si el niño no nos habla nosotros hablar con él. Si no quiere trabajar ayudarle a completar las tareas marcadas mas no hacer el trabajo por él.
- **Tratamiento**, la vida diaria del niño autista se tiene que organizar con una actitud que tenga en cuenta la comprensión de su funcionamiento mental, por lo tanto con una cualidad terapéutica (en este sentido es altamente recomendado acudir a análisis psicoanalítico ambos padres e hijo).
- **Escuela**, en un principio los educadores hacen un papel de observación y contención con muy poca participación activa, permitiendo las conductas y acciones del niño, sean adecuadas o no, no se le prohíbe nada en un primer instante, pero si se verbaliza cada una de sus acciones con el objeto de darle referencias y contenido a esas acciones.

<sup>1</sup> Cuadro ampliado y reelaborado del texto de Viloca, L (2003:99)

<sup>2</sup> Los *esplais*, o clubes de tiempo libre, son un movimiento cívico extendido basado en el disfrute del tiempo libre de los niños y jóvenes, sobre todo en los fines de semana y durante las vacaciones (cursos de verano o campamentos)

<sup>3</sup> Los hermanos del niño autista, sufren demasiado al ser desplazados o relegados por atender a su hermano autista, sufriendo de incompreensión, depresión y que por una cuestión de isomorfismo empiezan a entrar en un mutismo o conductas similares a las que padece el hermano autista así como la familia en general. Como el niño autista no habla, ellos tampoco le hablan, porque creen que no se entera; como el niño no hace nada, ellos lo hacen todo y la indiferenciación entre el niño, los hermanos y la familia se va acentuando progresivamente. Esta misma dinámica se da en cualquier medio que vive el niño, por ejemplo la guardería o la escuela. También los maestros o educadores terminan en el estado descrito.

Se acepta lo que el niño pueda hacer y, al mismo tiempo, se le ayuda a participar en las actividades que se realizan en el aula. Se le permite deambular libremente por el aula; que coja y manipule los objetos que quiera a su manera, ilustrándole más adelante la utilidad o funcionamiento de los mismos.

- **Trabajo en el aula**, se inicia con actividades rutinarias de carácter general: ponerse la bata, saludar a sus compañeros, comer a las horas destinadas a ese fin, acudir a sus distintas clases (talleres). Una actividad o tarea común define la jornada escolar. Lo anteriormente descrito, servirá para ayudar al niño autista a situarse en el tiempo y el espacio.
- **Dinámica grupal o áulica**, no se obliga al niño a participar en las actividades (juegos, tareas o trabajos), no obstante, el educador verbalizará todo lo que hace en clase y describirá también todo lo que el niño podría hacer.
- **Fin de la jornada escolar o ciclo escolar**, al finalizar la jornada se recuerda todo lo que se ha hecho durante el día y se prevén las tareas de casa y las actividades que se llevarán al día siguiente.

Los educadores al entregar diariamente a los alumnos a sus familiares (podría darse el caso que al niño lo recojan los padres, hermanos, parientes o tutores) explicaran delante del niño todas las actividades realizadas a lo largo del día en la escuela y el comportamiento o actitud que el niño mantuvo. En el caso del fin del ciclo escolar, se recopilan los trabajos elaborados en el transcurso y se exhiben narrando a padres, visitas y al propio niño, los logros o tropiezos que implicaron dichos trabajos.

En el transcurso del tratamiento del niño autista, se deberá experimentar e introyectar dentro de ellos la vivencia de que alguien los sostiene y protege de la vivencia aterradora de quedarse en el oscuro túnel en el que se encuentran y no hay un viso de luz esperanzadora. Su caminar en busca de la luz debe ser gradual para ir abandonando la autosensorialidad (estereotipias, objetos autistas, ecolalias, inversión pronominal, invariancia, hipersensibilidad, retraimiento, entre otras) y acceder a la interrelación, a la comunicación, al desarrollo del proceso simbólico y sobretodo advenir como un hombre bañado de luz o atravesado con el tesoro de los significantes.

## Referencias

- Bettelheim, B. (2001). *La fortaleza vacía: autismo infantil y nacimiento del yo*. Buenos Aires: Paidós.
- Caparros, N. (2004). El autismo. En *Ser psicótico. Las psicosis* (págs. 23-36). Madrid: Biblioteca nueva.
- Collazo, C. (Consultado 14 de noviembre de 2008). *Niños: psicosis y autismo, desde el psicoanálisis lacaniano, en niños. Programa de cursos 10 noviembre/diciembre 2008*. Obtenido de Comunidad Virtual Russell: <http://www.comunidadrussell.com>
- Fendrik, S. (s.f.). *El discurso en Foucault*. Recuperado el 21 de enero de 2013, de andamiajes lacanianos XII: [www.andamiaje-lacaniano.com.ar](http://www.andamiaje-lacaniano.com.ar)
- Ferrari, P. (2000). *El autismo infantil*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires: FCE.

- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: S. XXI.
- Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: FCE.
- Jerusalinsky, A. (1997). *Psicoanálisis del autismo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Moreira, D. A. (1995). *Psicopatología y lenguaje en psicoanálisis: Adicciones-psicosomática-Autismo*. Rosario Argentina: Homo Sapiens.
- Rivière, Á., & Núñez, B. (1991). *Autismos*. Madrid: Alianza.
- Tustin, F. (1987). *Autismo y psicosis infantiles*. Buenos Aires: Paidós.
- Tustin, F. (1987). *Estados autísticos en los niños*. Buenos Aires: Paidós.
- Viloca, L. (2003). *El niño autista: Detección, evolución y tratamiento*. Barcelona: CEAC.
- Yankelevich, H. (1998). *Ensayos sobre autismo y psicosis*. Buenos Aires: Kliné.

# LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: UN MUNDO DE TIPIFICACIONES.

## SCHOOL INSTITUTION: A WORLD OF TYPIFICATIONS.

Francisca Jaqueline Maldonado Nevarez

---

Maestra en Educación con Campo en la Práctica Educativa. Estudiante del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje de la Universidad Pedagógica de Durango. [kikeys30@yahoo.com](mailto:kikeys30@yahoo.com)

---

### Resumen

En el presente artículo se analiza la institución escolar a partir de los esquemas tipificadores que permiten a los actores construir su realidad social desde la perspectiva de Berger y Luckmann. En la interacción los actores comparten un tiempo y espacio donde fluye constantemente la subjetividad de unos sobre los otros, y es por medio del lenguaje que se establecen una reciprocidad de actos expresivos y comunicación de significados. La escuela como una institución tiene que buscar los mecanismos para asegurar el control de los comportamientos de sus miembros, así aparece la habituación que guía y crea pautas en los roles que los individuos desempeñan. Así, la habituación y el lenguaje objetivan la acción humana y legitiman a la institución.

**Palabras clave:** tipificación, roles, habituación, interacción social, lenguaje e institución escolar.

### Abstract

This article analyzes the educational institution from the typifying schemes that allow actors to build their social reality from the perspective of Berger and Luckmann. In interacting actors share a time and space where subjectivity constantly flowing over each other, and it is through language that a reciprocity of expressive acts and communication of meaning are established. The school as an institution must seek ways ensures control of the behavior of its members and habituation which creates standards on the roles that individuals play appears. Thus, habituation and language objectify human action and the institution.

**Key words:** Typification, roles, habituation, social interaction, language and educational institution.

### Introducción

Cada institución escolar es única, es un mundo diferente, está llena de valores, conflictos, expectativas, expresiones, vivencias, etc. La escuela como parte de la sociedad se construye por medio de la interacción de los actores que la conforman, que gracias al lenguaje tiene sentido y significado su vida cotidiana que se presenta ya objetivada, caracterizada por un “aquí” y “ahora” con diferentes grados de proximidad y alejamiento espacial y temporal. Por lo

anterior se puede decir, que la escuela es una institución que se mueve en dos realidades: la objetiva y la subjetiva.

En la institución escolar, la realidad de la vida cotidiana es compartida con otros, las perspectivas de unos y otros suelen ser diferentes pero convergen en un sentido común, entendido como las maneras compartidas de pensar que se han analizado en la teoría social moderna, desde la definición de hecho social y representaciones colectivas de Durkheim (citado por Literas 2004). En esta realidad se presentan esquemas tipificadores donde los actores en encuentros “cara a cara” forman una imagen o tipo de lo que representan unos para los otros en situaciones también típicas. Así se hablará de un “buen director”, “alumno estudioso”, “excelente maestro”, una “productiva reunión de consejo”, etc.

En el presente trabajo el concepto central de articulación que se aborda es el de *tipificación* o *esquema tipificador* de Berger y Luckmann (1986). Estos autores hacen un análisis del conocimiento propio del sentido común y del quehacer cotidiano, y muestran que las tipificaciones, pensadas como imágenes simplificadas y esquemáticas de la realidad, son herramientas fundamentales de la acción dentro del orden social. El grupo social, a través del lenguaje, consolida un universo simbólico de referentes más o menos imperfectos, que se convierten en el sistema operativo de acción de los sujetos dentro del sentido común (Berger & Luckmann, 1986).

Derivada del concepto articulador se sostiene la siguiente tesis: La institución escolar es un mundo de tipificaciones donde los actores construyen su realidad social. En este contexto, el objetivo que de este ensayo es Analizar la institución escolar a partir de los esquemas tipificadores donde los actores conforman su realidad social desde la perspectiva de Berger y Luckmann. Asimismo, se integrarán algunas ideas de Alfred Schutz y Herbert Mead.

Para el logro del objetivo, la argumentación teórica se estructura en los siguientes ejes:

- La Interacción social
- La Objetivación lingüística
- Institucionalización del comportamiento
- Roles: Modos de conducta tipificados

La perspectiva teórica que está presente en estos ejes discursivos es el construccionismo social donde la realidad aparece como una construcción humana que informa acerca de las relaciones entre los individuos y el contexto y el individuo aparece como un producto social, definido por las sedimentaciones del conocimiento que forman la huella de su biografía, ambiente y experiencia (Serrano y Pons, 2011).

## **La interacción social**

### **La Interacción “Cara a Cara”**

En la vida cotidiana de la escuela la realidad es una construcción compartida con los demás. Según Berger y Luckmann (1986) existen diversas formas de

percibir a los otros, resaltando como la más importante de donde se derivan los otros modos, a la situación “cara a cara”, que de acuerdo con estos autores “es el prototipo de la interacción social”.

En esta interacción “cara a cara” entre los alumnos, maestros y directivos, unos y otros comparten un espacio y tiempo presente donde el “aquí y ahora” fluyen constantemente uno sobre el otro el periodo que dure esta situación, donde se tiene lugar una reciprocidad de actos expresivos. “Esto significa que en la situación “cara a cara” la subjetividad del otro me es accesible mediante un máximo de síntomas” (Berger y Luckmann, 1986, 47).

En el esquema Schutziano, la relación cara-a-cara posee una posición privilegiada dentro de la concepción del mundo de la vida. En los encuentros cara-a-cara, cada uno de sujetos (nosotros), experimenta al Otro en el presente vívido; ambos comparten un sustrato común de experiencias pertenecientes al mundo externo y son capaces de ejercer una influencia mutua con sus actos ejecutivos. Sólo dentro de la relación cara-a-cara el otro puede ser experimentado como una totalidad y una unidad indivisa, lo cual es sumamente relevante en vista de que todas las múltiples relaciones sociales restantes derivan de la experiencia originaria de la totalidad del sí-mismo del Otro en la comunidad de tiempo y espacio (Dreher, 2003).

Solo en la interacción “cara a cara” entre los actores de la escuela, uno y otro son tan reales, la subjetividad de un alumno frente al maestro será más accesible para él, que la de su profesor, porque él se conoce y difícilmente llegará a conocer completamente a éste último, por muy cercana que sea la relación entre ellos. En toda interacción de este tipo las experiencias pasadas, el conocimiento de sí mismo y la reflexión sobre sí que hace cada uno de los participantes en la situación, determinará típicamente una respuesta de “espejo” (Berger y Luckmann, 1986) sobre la actitud de uno frente al otro.

El conocimiento de sí mismo es sumamente importante, como explica Mead (citado por Pons 2010) en su concepto del *self*, que la autoestima y la noción de uno mismo se originan, se mantienen y se modifican a través de la interacción social. El *self* es la capacidad de las personas de ponerse en el lugar de otros con el fin de actuar como esos otros actúan y verse a sí mismo como lo ven otros. Incluye dos fases: el “yo”, los aspectos imprevisibles y creativos y el “mí” el conjunto organizado de actitudes de los demás, asumidos por el actor. (Ruiz, 1994). Entonces todo esquema tipificador tiene una combinación del “yo” y del “mí”

La vida escolar cotidiana está conformada por esquemas tipificadores que permite que los maestros, alumnos y directivos sean “aprehendidos y tratados en encuentros cara a cara”. De entrada, ya existe una tipificación cuando se habla de “maestro”, “alumno” y “director” y dependiendo de la interacción y cercanía entre ellos se experimentaran como “alumno trabajador, inteligente, obediente”, “buen maestro, comprensivo”, “muy buen director”, etc.

Las tipificaciones afectan las interacciones en la escuela, están pautadas por las objetividades de la institución y la subjetividad de los actores, es decir por los actos expresivos que se manifiestan que van cargados de valores, opiniones, actitudes, etc., lo que a veces provoca que continuamente se estén modificando o por el contrario se reafirmen dichas tipificaciones. Todo esto implica que existan procesos de negociación en toda situación “cara a cara”.



Berger y Luckmann (1986, 49) sostienen que los “encuentros con los otros en la vida cotidiana son típicos en un sentido doble: yo aprehendo al otro *como* tipo y ambos interactuamos en una situación que de por sí es típica”.

Schutz (citado por Dreher 2003) cuando habla de procesos de tipificación, sostiene que no existen tipos en general, sino sólo tipos que son formados para la solución de un problema particular (teórico o práctico). La tipificación en relación al conocimiento de un modo típico de comportamiento, la concatenación de motivos típicos o actitudes típicas de personas típicas, resulta del problema a mano, en virtud de cuya definición y cuya solución es formulado el tipo. El problema depende de la situación del actor individual, de su fundamentación en la ontología del mundo de la vida, de la propia situación biográfica y, consecuentemente, del sistema de relevancias que surgen de él o ingresan a él.

### **El anonimato**

La escuela como institución se configura mediante el proceso de construcción de creencias, significados, normas, símbolos, espacios, vivencias, expectativas, etc., de profesores, alumnos y directivo en un contexto socio-educativo (Ruiz, 1994). Este proceso de construcción de la realidad social de la institución será fuerte o débil en la medida en que la interacción entre sus actores se establezca en dos tipos de relaciones que marcarán el anonimato: las que por una parte se limitan a asociados y contemporáneas y las se refieren a los antecesores y sucesores, a los que han precedido y sucederán en la historia de la sociedad.

Como afirman Berger y Luckmann (1986, 49) “las tipificaciones de la interacción social se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan de la situación “cara a cara”. Toda tipificación lleva un anonimato, por un lado están los contemporáneos con los que existe un conocimiento más o menos confiable. Así un maestro interactúa con sus compañeros o alumnos durante determinado tiempo, pero puede surgir la situación que alguno de ellos se cambie de centro educativo y que el encuentro “cara a cara” se vuelva a repetir o no. De igual forma en relación con sus asociados, un estudiante sabe que existen otros alumnos de las demás escuelas que conforman una zona escolar, quizás los conozca pero no tiene una relación directa con ellos, ha escuchado de ellos, pero el encuentro “cara a cara” es superficial, transitorio o quizás es cosa del pasado, y en último caso no se ha dado. Al respecto Berger y Luckmann (1986) consideran:

El grado de interés y el grado de intimidad pueden combinarse para aumentar o disminuir el anonimato de la experiencia. La realidad social de la vida cotidiana es pues aprehendida en un *continuum* de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del “aquí y ahora” de la situación cara a cara (p. 51).

El otro tipo de interacción que entraña un anonimato es el de los antecesores y los sucesores. En la institución el directivo, alumnos y maestros se relacionan con sus antecesores de una forma sumamente anónima, por ejemplo, al ver las

fotografías de los alumnos de generaciones anteriores, o la plantilla de personal que laboró en otros ciclos escolares y los directores que han trabajado en la escuela. Estas tipificaciones tienen un contenido mítico, mientras que las de los sucesores son todavía más anónimas porque carecen de individualización, cuando se habla de los alumnos de 1º del próximo ciclo escolar, o el docente que cubrirá al maestro que se jubila o se cambia de institución estamos en el plano de una proyección todavía vacía porque aún no ocurre, son imaginarios.

Tanto, la interacción “cara a cara” como las relaciones directas o indirectas con los contemporáneos, asociados, antepasados y sucesores conforman la estructura social, es decir, “todas esas tipificaciones y de las pautas recurrentes de interacción establecidas por intermedio de ellas. En ese carácter, la estructura social es un elemento esencial de la realidad de la vida cotidiana” (Berger y Luckmann, 1986, 52).

Mientras, Berger y Luckmann utiliza el concepto estructura social como elemento de la vida cotidiana, Schutz (citado por Ruiz 1994) emplea el concepto “mundo de la vida” elaborado por las personas, donde se encuentra el acervo social de conocimientos que aporta al individuo un conjunto de tipificaciones que le permiten actuar a partir de la elección de diversas posibilidades que ha experimentado a lo largo de la vida y que resultan típicas: escenarios, situaciones, personas, actos, etc., que le permitan la convivencia con los demás.

### **La Objetivación lingüística**

La interacción entre los actores de la institución escolar en la vida cotidiana está cargada de actos expresivos que pueden objetivarse y están al alcance tanto de quien los produce como de quién los recibe e interpreta. Estos actos tantos son productos humanos como objetivaciones de la subjetividad humana y permanecen más allá de la situación “cara a cara”. Así, un maestro, en una situación “cara a cara” con sus alumnos donde está evaluando algún contenido importante, se da cuenta que éstos no tienen el aprendizaje que esperaba, utilizará índices corporales como gestos o movimientos para mostrar su subjetividad a los estudiantes quienes con la evidencia expresiva interpretarán el significado de esos índices objetivados al percibir quizás preocupación o enojo por no haber logrado lo programado.

Al objetivar los índices o actos expresivos, se presenta también la significación o producción humana de signos. En la situación anterior “cara a cara”, para los alumnos pueden tener diferentes significados las acciones del docente, sin embargo, si éste realiza un registro de esa evaluación, ésta trasciende más allá del “aquí” y el “ahora”. El registro es una objetivación que puede usarse como signo y estará disponible en la realidad común para que se sea interpretado por otros docentes y directivos. Por eso, la realidad de la vida cotidiana es posible gracias a esas objetivaciones de productos de la actividad humana que expresan las intenciones subjetivas de los demás.

Berger y Luckmann (1986, 55) sostienen que “los signos y los sistemas de signos se caracterizan todos por su “separatividad”, pero pueden diferenciarse según el grado en que pueda separárselos de las situaciones

cara a cara". En este sentido, aparece el lenguaje como un "sistema de signos vocales, es el sistema de signos más importante de la sociedad humana" (Berger y Luckmann, 1986, 55) y tiene esa característica de separarse de la situación "cara a cara".

Los maestros, alumnos y director en las interacciones que establecen en la vida cotidiana de la escuela, utilizan el lenguaje de una forma natural donde comunican significados o expresiones que no son directas de su "aquí" y "ahora", pueden evocar situaciones que se dieron en el pasado o que aún no existen porque se proyectan para el futuro, puede que ellos no hayan estado presentes en dichas situaciones, que tienen cierto grado de anonimato, es decir, aquí es donde radica la separabilidad del lenguaje.

Pero en la interacción social, el lenguaje tiene otras características importantes: la reciprocidad, expansividad y la trascendencia. La reciprocidad se da cuando los actores de la institución escolar conversan, uno escucha lo que el otro le dice, y responde continuamente a su interlocutor, las dos subjetividades están en continuo proceso de producción de signos vocales y significados, lo que hace más real esa subjetividad de ambos. La expansividad se refleja en la objetividad de todas las vivencias o experiencias que los actores van teniendo y tipificando durante toda su vida.

De igual forma, la teoría del mundo de la vida recurre a los signos y símbolos y les asigna una particular "función de sujeción significativa" (Srubar citado por Dreher 2003). Con ayuda de los signos como elementos del lenguaje, es posible superar los límites o "trascendencias" que existen entre los individuos; las "trascendencias" del mundo de los Otros pueden ser superadas mediante el uso de signos. Los símbolos aseguran que los límites del mundo de la vida cotidiana puedan ser sobrepasados y que nosotros, en tanto individuos, podamos compartir con otras personas las esferas de la realidad simbólicamente representadas. Los signos y los símbolos son elementos del mundo de la vida, los cuales son compartidos intersubjetivamente y heredados de modo de asegurar la cohesión y la significatividad del mundo de la vida individual como un todo.

También, el lenguaje como parte esencial de la interacción tiende puentes que le permiten trascender las dimensiones espaciales temporales y sociales. "Por medio del lenguaje puedo trascender el espacio que separa mi zona manipuladora de la del otro; puedo sincronizar mi secuencia de tiempo biográfico con la suya, y dialogar con él sobre individuos y colectividades con los que de momento no estamos en interacción "cara a cara" (Berger y Luckmann, 1986, 58).

Así en las interacciones entre maestros, alumnos y directivo, el lenguaje hace presentes tipificaciones (sean situaciones o actores) ausentes del pasado y futuro, del "aquí" y el "ahora". En la conversación pueden pasar de un tema significativo a otro cruzando diferentes realidades, donde dichos temas se convierten en símbolos y al modo lingüístico que se usa se le llama lenguaje simbólico. Este construye y recupera símbolos para objetivarlos en la vida cotidiana de la institución. En relación con esto Mead (citado por Pons 2010).afirma que la persona emerge de la interacción social a través, fundamentalmente, del lenguaje y en la forma de interacción simbólica.

## **Institucionalización del comportamiento**

### **Habitación**

Berger y Luckmann (1986) en relación con la habitación, sostienen que todo acto social o individual repetido frecuentemente, crea una pauta para el que la ejecuta que permite reproducir dicho acto ahorrando esfuerzos e implica que si la acción se vuelve a realizar en el futuro será de la misma forma y con el mismo ahorro de esfuerzos. En la escuela, la habitación es importante porque los alumnos, maestros y directivo guían sus acciones con base en esta, establecen rutinas donde sus significados se dan por establecido; así, escuchan un timbre que les marca el horario que seguirán durante la jornada diaria (entrada, recreo, salida), reglas que deben acatar, saberes que tienen que conocer, espacios que deben ocupar, saben que un día específico de la semana se realizan honores y las pautas que deben seguir para efectuar esta actividad.

La habitación se va dando en relación con la institucionalización, que aparece cuando se establece una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores, sean alumnos, maestros o directivo en la institución escolar. Las tipificaciones de acciones habitualizadas son compartidas por la comunidad escolar y la institución tipifica a los actores individuales y a las acciones individuales. De esta manera, el maestro de educación física, realizará actividades propias de su especialización con los alumnos en sus horarios establecidos, lo mismos harán los demás de acuerdo a su tipo de trabajo.

La habitación también puede presentarse como un mecanismo de control de la institución escolar sobre el comportamiento de los alumnos, maestros y directivo, ya que establece pautas definidas que marcan un rumbo a seguir, entre ellas están: los reglamentos de escuela, aula, los valores, horarios, materiales escolares, rituales de comportamiento, las normas de convivencia, los estilos de comunicación, las formas o manifestaciones de respeto, etc. El control social es inherente a la institución, cuando los actores siguen tipificaciones de acciones habitualizadas se han institucionalizado y por ende han sido sometidos al control social construyendo un transfondo de rutina que sirve para estabilizar las acciones individuales y sociales.

Pero si esto no se ha logrado, la institución recurre a mecanismos de control adicionales como el castigo y la sanción. Las tipificaciones tienen que presentar un mundo objetivo a los actores, es decir la objetividad del mundo institucional. La institución escolar se presenta para los alumnos, maestros y directivo con una realidad propia, como un hecho externo y coercitivo. Berger y Luckmann (1986, 83) definen a la objetivación como “el proceso por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de la objetividad”.

En relación con la objetivación del mundo institucional Schutz (citado por Dreher 2003) utiliza el concepto de "mundo de la vida cotidiana" y la define como la realidad experimentada dentro de la actitud natural por un adulto alerta que actúa entre y sobre ese mundo y entre los demás seres humanos. La “actitud natural” es el estado de conciencia en el cual se acepta la "realidad de

la vida cotidiana" como dada. Al ser gobernado por el "motivo pragmático", el mundo de la vida cotidiana es algo que debemos modificar por nuestras acciones o que las modifica.

Desde la fenomenología, en el mundo de vida existe una realidad que los sujetos aprehenden como dada, lo que para el construccionismo social sería la objetivación de la realidad, un modo de habituación, pero ambos enfoques coinciden en que esa realidad puede ser modificada por la acción de los actores.

Por su parte, el interaccionismo entiende el control social como la dominación del "mí" sobre la del "yo", esto es que la sociedad se expresa en el individuo a través de esta fase del *self*, en este sentido, define a las instituciones sociales como la "respuesta común de la comunidad", respuesta que a través de la educación, se internaliza en la persona, proceso esencial para llegar a tener *self*. El aspecto central del interés del interaccionismo es la acción conjunta, que adopta formas pautadas y se rige por sistemas de significados preestablecidos, como la cultura y el orden social, lo que sin embargo no son determinantes de la acción humana (Ruiz, 1994).

En la vida cotidiana de la institución los actores producen la objetivación y por lo tanto también la pueden cambiar, lo que implicará salir de la escuela y verla desde el exterior. Así, se presentan los tres procesos dialecticos de la realidad social: la externalización, objetivación y la internalización. Correspondiendo cada uno de ellos a una caracterización del mundo social. "La sociedad es un producto humano", "La sociedad es una realidad objetiva" y "El hombre es un producto social" (Berger y Luckmann 1986, 84).

### **Legitimación**

La institución escolar como mundo institucional requiere de legitimación, es decir, formas de justificarse y explicarse. En este proceso la legitimación "explica el orden institucional atribuyendo validez cognoscitiva a sus significados objetivados" y "Justifica el orden institucional adjudicando dignidad normativa a sus imperativos prácticos (Berger & Luckmann, 1986, 122). Entonces, la legitimación es cognitiva, implica conocimiento y es normativa, porque involucra valores y sobre el lenguaje es el instrumento principal de la legitimación.

La legitimación en la institución escolar, el conocimiento precede a los valores, ya que le indica a los maestros, alumnos y directivo por qué deben realizar una acción y no otra y el por qué las cosas son lo que son. Para llegar al orden institucional, la legitimación atraviesa por diferentes niveles: incipiente, de proposiciones teóricas rudimentarias, teorías explícitas y los universos simbólicos.

El primer nivel de legitimación incipiente, se presenta en la escuela cuando por ejemplo, un maestro o directivo le explica a los alumnos del porque "así se hacen las cosas", es decir les transmite un sistema de objetivaciones. El segundo nivel de proposiciones teóricas rudimentarias, los actores encuentran diversos esquemas explicativos pragmáticos que se relacionan con acciones concretas que efectúan. El tercer nivel de legitimación contiene teorías explícitas, que proporcionan marcos de referencia amplios a los respectivos

sectores de comportamiento institucional, es decir, la interacción de la maestra de educación especial cuando trabaja con los docentes sobre las adecuaciones curriculares de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

El cuarto nivel de legitimación son los universos simbólicos, Berger y Luckmann (1986, 124) los definen como “cuerpos de tradición teórica que integran zonas de significado diferentes y abarcan el orden institucional en una totalidad simbólica”. Lo simbólico nos remite a procesos de significación que se refieren a realidades que no son de la experiencia cotidiana, más bien se ubican en un nivel teórico. Por ejemplo, la explicación teórica de porque en la interacción algunos alumnos se comportan de un modo y no de otro. El universo simbólico conjunta los significados objetivados socialmente y los subjetivamente reales.

Desde la perspectiva de la fenomenología, no se habla de una legitimación, sino de dominación y transformación de la acción. Por eso el mundo de la vida cotidiana se caracteriza por el hecho de que los sujetos actúan e interactúan en él con el objeto de dominarlo y transformarlo en coexistencia con los demás. Pero esa acción e interacción requiere de un acervo de experiencias previas acerca de él, que son transmitidas por la socialización (lo que en el construccionismo sería socialización primaria y secundaria). Para Schutz (citado por Dreher, 2003, 78) "Nuestros movimientos corporales – kinestésicos, locomotores, operativos – engranan, por así decir, en el mundo, modificando o cambiando sus objetos y sus relaciones mutuas". La intención pragmática gobierna la actitud natural del mundo de la vida y la válida, aunque en cierta forma se puede decir que dicha “actitud natural” la está institucionalizando y legitimando también.

### **Roles: Modos de conducta tipificados**

Los actores de la institución escolar en la interacción se identifican con las tipificaciones objetivadas socialmente, dichas tipificaciones se expresarán en pautas específicas de comportamientos. Donde es posible poner distancia sobre ellas cuando se reflexiona sobre estos comportamientos. Esta distancia entre el actor y su acción le permite que se aprehendan como tipos y no como individuos, por ejemplo, el maestro que aprehende a ser maestro tiene la posibilidad de reflexionar sobre sus acciones como maestro, así surge el rol del maestro.

“Los roles son tipos de actores que aparecen en el contexto de un cúmulo de conocimiento objetivado. La tipología de “roles” es necesaria en la institucionalización de comportamiento, ya que las instituciones se encarnan en la experiencia individual a través de ellos”(Berger y Luckmann, 1986, 97).

Para Mead (citado por Pons 2010), la interacción social está mediada por símbolos con significado que le permiten al individuo recibir información sobre sí mismo a partir de los otros y anticipar cómo reaccionarán los demás ante su conducta, mediante un proceso de comprensión de los roles sociales o *role-taking*..., las normas sociales sobre cómo debería comportarse cada uno de ellos permiten predecir con éxito de qué manera se van a comportar, además de favorecer en uno mismo la adquisición de los roles.

Cuando en la escuela los actores desempeñan e internalizan los roles de maestro, alumno, directivo, etc., participan en el mundo social que se vuelve real para ellos subjetivamente. Asumir el rol de maestro, alumno o directivo implica seguir normas para el desempeño del rol que son accesibles a todos miembros de institución, que las conocen y saben que las conocen.

El director que asume su rol y conoce sus normas, se responsabiliza de mantener dichas normas para asegurar el control. Para Berger y Luckmann (1986, 98) “todo comportamiento institucionalizado involucra “roles”, y éstos comparten así el carácter controlador de la institucionalización”.

El orden institucional de la escuela se logra mediante la representación de los roles en dos niveles: en el primero, el desempeño del rol del alumno, representa el rol del alumno. En segundo lugar, el rol representa todo un vínculo institucional de comportamiento.

La escuela en la experiencia real se manifiesta y existe a través de la representación de los roles que desempeñan sus actores. Los roles son entonces construcciones sociales porque incluyen actividades, prácticas, actitudes, significados, signos, representaciones, códigos y pautas que los identifican y que son compartidos por los demás actores de la institución.

La posibilidad de asumir el rol del otro surgirá con respecto a las mismas acciones realizadas por ambos. De esa manera surgirá una colección de acciones tipificadas recíprocamente, que cada uno habitualizará en papeles o “roles”, algunos de los cuales se desempeñarán separadamente y otros en común. Cada uno está en posibilidad de prever las acciones del otro (Berger & Luckmann, 1986).

Al respecto, Mead (citado por Pons 2010) el aprendizaje de la conducta apropiada a cada rol supone una interiorización de la sociedad dentro del individuo. Éste puede, entonces, desplazarse fuera de sí mismo y evaluar sus características y su conducta. La esencia de la comunicación humana, afirma Mead (citado por Pons, 2010)), es la capacidad de la persona para anticipar las repuestas que cada acto suyo provocará en los demás. Esto implica que, para poder comunicarse, la persona ha de conocer qué significan para los demás los símbolos que uno utiliza o, en otras palabras, ser capaz de asumir el rol del otro. Surge, así, el concepto del “otro significativo”, representado por aquellas personas que ocupan roles relevantes en la vida de una persona (padres, educadores, grupo de iguales).

Desde el interaccionismo simbólico el concepto del “otro significativo” es un aspecto importante en la socialización porque facilitará el aprendizaje de roles y la noción de uno mismo, al pasar de generalizar los puntos de vista del “otro significativo” al “otro generalizado” es decir al conjunto de la sociedad.

Para Schutz (citado por Ruiz 1994) El mundo de la vida si bien puede tener una existencia real, sólo se experimenta de manera mediada, a través de las tipificaciones subjetivas de cada persona y tales tipificaciones o roles de han elaborado por generaciones de personas que van realizando actos similares y que van sedimentando cada actividad típica, ordinaria, cotidiana.

Se puede decir, que los roles que desempeñan los actores en la institución existen independientemente de quien los ejecuta, porque se han tipificado. Entonces los roles son tipificaciones de lo que son los actores en la

institución escolar diferenciándolos de lo que no son, pero siempre en una relación de interacción.

## Conclusiones

-La institución escolar es un mundo de tipificaciones donde los actores al interactuar construyen su realidad social porque en ella suceden procesos de objetivación y subjetivación donde las actividades de los sujetos (subjetividad) se objetivizan para que puedan ser interpretadas y transformadas. Además, de que surgen tipificaciones que se sedimentan en roles y se institucionalizan comportamientos que legitiman a la institución en un proceso de orden negociado en las interacciones, el establecimiento de normas sociales y mecanismos de control.

-Los esquemas tipificadores de la vida cotidiana de la institución escolar permiten que los actores se experimentan en interacciones “cara a cara” donde existe una reciprocidad de actos expresivos en un espacio y tiempo. Dichos esquemas están pautados por las objetividades de la institución y las subjetividades de los actores que al interactuar los pueden modificar o consolidar.

-En la vida cotidiana de la institución escolar el lenguaje es el principal elemento que permite las interacciones entre los actores que comparten significados y expresiones que pueden ser directas o indirectas de su “aquí” y “ahora”, es decir trascienden las dimensiones espacial, temporal y social.

-Los actores de la institución construyen tipificaciones recíprocas de acciones habitualizadas compartidas por toda la comunidad escolar, que les marcan pautas o rumbos a seguir en la vida cotidiana de la escuela. Aunque la habituación surja como un mecanismo de control social, que estabiliza las acciones individuales y sociales, los actores en la interacción negocian la construcción de su realidad.

-La realidad social de la institución la construyen los actores porque son productos sociales debido a que la escuela no está aislada es una parte de la sociedad producida por los seres humanos y presentada como realidad objetiva.

## Referencias

- Berger, P. y Luckmann T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Octava reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu editores S.A. Pp. 235
- Dreher, J. (2003). *Fenomenología: Alfred Schutz y Thomas Luckmann*. Universidad de Konstanz. <http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodologiaMaestria/Dreher.pdf>
- González, D. (2007). *La sociología constructivista de Berger y Luckmann como perspectivas para el estudio del turismo*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales. México: Universidad Iberoamericana. Pp. 205



- Literas, L. (2004). Poder simbólico y realidad social. *Nómadas*, núm. 10, julio-diciembre, Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid. Pp. 1-15
- Pons, X. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica. *eduPsykhé Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 23-41
- Ruiz, J. (1994). El espacio escolar. *Revista Complutense de Educación*. 5 (2), 93-104.
- Serrano, J. y Pons R. (2011) El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa. Versión On-line* ISSN 1607-4041 REDIE vol.13 no.1 Ensenada ene. 2011.
- Serrano, A. (2008). Mujeres colombianas: hacia la construcción social de nuevas tipificaciones. *Papel Político*. Bogotá:v.13 n.2 jul./dic. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77716562005>

# INFLUENCIA DE LOS MEDIOS EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO EN LA PRIMERA INFANCIA.

## IT INFLUENCES OF THE MEANS IN THE BOY'S INTEGRAL DEVELOPMENT IN THE FIRST CHILDHOOD.

Yanelis Hilda Torres Ramos (1) y Vilma Ramos Villena (2)

---

1.- Universidad de Matanzas. Facultad de Ciencias Pedagógicas. Carrera en Educación Preescolar.  
[ytorres@ucp.ma.rimed.cu](mailto:ytorres@ucp.ma.rimed.cu)  
Universidad de Matanzas. Facultad de Ciencias Pedagógicas. Carrera en Educación Preescolar  
[vilma@ucp.ma.rimed.cu](mailto:vilma@ucp.ma.rimed.cu)

---

### Resumen

El proceso educativo de niños de la **primera infancia**, tiene como componentes el objetivo, contenido, medios, evaluación y formas de organización. Los medios constituyen el componente más dinámico del proceso educativo, potencian el desarrollo de la esfera intelectual, lenguaje, socioafectiva, estética, socialpersonal, de la motricidad, socio cultural y sensoperceptual, lo que permite contribuir al desarrollo integral del niño. Con su óptima se ejerce una influencia educativa en el niño que propicia su desarrollo. A continuación se propone un estudio acerca de la influencia de los medios en el desarrollo de los niños de la primera infancia.

**Palabras claves :** Influencia; medios; desarrollo; primera infancia.

### Abstract

The educational process of children of the first childhood, has as components the objective, content, means, evaluation and organization forms. The means constitute the most dynamic component in the educational process, potencian the development of the sphere intelectual, language, affective partner, aesthetics, personel, of the motricidad, partner and sensoperceptual, what allows to contribute to the boy's development. With their good one an educational influence is exercised in the boy that propitiates its development. Next he/she intends a study about the influence of the means in the development of the children of the first childhood.

**Key words :** It influences; means; development; first childhood.

### Introducción

La atención a los niños de la primera infancia en Cuba tiene como fin lograr el máximo desarrollo integral posible de cada niño, desde el nacimiento hasta los seis años, ello se plasma en un currículo con dos modalidades de atención, la vía institucional y la vía no institucional, con iguales contenidos programáticos,

fundamentados en los mismos principios teóricos y metodológicos y con orientaciones didácticas semejantes para los que se encargan de la atención educativa a los niños de estas edades.

El currículo de la Educación Preescolar está diseñado para que en cada vía de atención se ejerzan influencias educativas específicas, centradas en aspectos muy concretos de la vida de los niños. Los agentes educativos encargados de la atención a estos niños reciben una preparación especializada regulados por la ética de esa profesión y sometidos al control social y a la evaluación de sus resultados. Entre todas las personas que ejercen una influencia educativa en los niños de estas edades se encuentra la familia, los educadores, maestros, promotores y ejecutores, además de las agencias de socialización como organizaciones e instituciones, la comunidad, los medios de comunicación, entre otros.

Cada uno de estos agentes educativos y agencias de socialización cumplen determinadas influencias educativas, que responden a necesidades concretas, generalmente expresadas en forma de objetivos. Dichas influencias pueden ser intencionales o no, sistemáticas o asistemáticas, profesionales o no profesionales (Benavides Perera Z, 2011)

El término influencias ha sido abordado desde diversas posiciones teóricas: “Poder, valimiento, autoridad de una persona para con otra u otras. Influencia política, influencia económica” (Diccionario de la RAE) Término amplio que se aplica a toda forma de dominio o control (social, sub social o supra social), pero cuyo uso se reserva por lo común para la que tiene lugar de un modo directo y no regulado entre persona y persona, o entre persona y grupo. (Pratt Fairchild H. 1949) en el contexto social, es el proceso que origina y/o conforma en el individuo sus expresiones conductuales y predisposiciones para actuar. (Paredes E. 1979) poder que ejerce alguien sobre la voluntad de otro u otros. Importancia y correspondiente poder que alguien tiene en el medio en que vive (Moliner M.1982)

Según el diccionario de Webster, influencia es el poder de hacer o intervenir basado en el prestigio, riqueza, destreza o condición. Sinónimo de influencia incluyen, entre otros, estimular, incitar, inducir, motivar, sugerir, liderar... El término influencia se presenta como un verbo de acción orientado a los resultados. Se entiende por influencia la acción de influir. Poder autoridad de una persona sobre otra para conseguir o decidir algo. El diccionario filosófico plantea que toda influencia implica la idea de una acción que se ejerce gradualmente de una manera insensible. Puede ser de una persona o una cosa. Definición a que se adscribe la autora por abordar elementos importantes en la influencia que ejerce el adulto en los niños y que contribuye a su desarrollo. Por lo que en el presente trabajo se realiza una sistematización acerca de la influencia de los medios en el desarrollo de los niños de la primera infancia.

## **Desarrollo**

La primera infancia en Cuba tiene como fin lograr el máximo desarrollo integral posible de cada niña y desde el nacimiento hasta los seis años, en un proceso esencialmente educativo, concebido para el logro de formaciones intelectuales,

socioafectivas, actitudinales, motivacionales y valorativas de niño de cero a seis años. Para ello el adulto encargado de dirigir el proceso educativo debe estar debidamente preparado y así dar cumplimiento a este fin.

En la conducción de este proceso el empleo de los medios se hace imprescindible. Los niños en estas edades requieren de estos para cada una de las actividades que con él se realiza, teniendo en cuenta su desarrollo, edad y actividad fundamental de cada una de las etapas por la que el niño atraviesa. En relación con esto será el medio que el adulto proporcione al niño.

El empleo de los medios en la Pedagogía se remonta a los años 1592. En sentido restringido, es decir circunscrito al proceso educativo, se puede referir a los medios como componentes que actúan como soporte material de los métodos (1998, 95), con el propósito de lograr los objetivos planteados.

El trabajo con los medios estimula la actividad creadora. Su organización consciente como base de la enseñanza del trabajo y el manejo activo de los objetos materiales por parte del niño. Constituye la premisa decisiva para aprender lo necesario del mundo circundante, para la asimilación práctica-intelectual de la realidad objetiva y de las fuerzas sustanciales del individuo materializado en ella.

En este sentido los medios no pueden ser considerados como elementos pasivos en el desarrollo de la personalidad del niño de la primera infancia, por el contrario, ejercen una influencia movilizadora sobre el colectivo de niños, sus actos y desarrollo. Con ellos se contribuye especialmente, a lograr la formación de convicciones en relación con los fundamentos, leyes y principios del marxismo leninismo. Permiten la adquisición de hábitos y habilidades, que les serán de vital utilidad en su relación con los objetos y en el desarrollo físico.

En este sentido se coincide con lo expresado por (Alekseevna, T., 2013, 8) acerca de que los medios deben ser concebidos como parte de un sistema porque desde que tenemos conciencia de los principios de la educación, se ha planteado la necesidad de partir de la experiencia sensorial, para lograr un conocimiento efectivo. De esta forma se cumple con la teoría del conocimiento marxista – leninista que plantea la necesidad de partir de la realidad objetiva para elaborar toda teoría, y buscar en ella el criterio de la verdad. De ahí que no existen medios más importantes que otros ya que cada uno cumple su función en el proceso.

La mayor parte del contenido que deberán asimilar los niños, es necesario que estén vinculados con las vivencias prácticas que permiten los medios. Para llevarlos a su forma sensorial y facilitar su estudio, lo cual es válido en la asimilación de la capacidad práctico intelectual. Los medios ejercen una influencia educativa en los niños que propicia su desarrollo. Ellos deben ser utilizados en el momento en que una cualidad se está formando o está en proceso de formación.

En cuanto al término influencia educativa es preciso mencionar a la Educación que en su sentido más amplio constituye un sistema complejo de influencias, en las que participa toda la sociedad. Estas influencias, que se ejercen con el objetivo de asegurar la asimilación y reproducción de toda la herencia cultural anterior, así como de las relaciones sociales existentes, por regla general actúan como procesos de cooperación y comunicación social, en que los hombres desempeñan el papel de sujetos activos y creadores. Chávez

Rodríguez J plantea “[...] La educación es un efecto de influencias, de esa configuración, de ese desarrollo”. (J., Apuntes para el examen estatal de Pedagogía para aspirantes a Doctor en Ciencias Pedagógicas ICCP)

Los procesos educativos (de asimilación) pueden ser clasificados desde muy diversos puntos de vista. Una clasificación sencilla pudiera ser la siguiente:

Como influencias intencionales o no intencionales. Como influencias sistematizadas (A través de la escuela) o no sistematizadas (A través de otras agencias socializadoras) Como influencias especializadas (Maestros, instructores) o no especializadas. (Las que provienen de padres, amigos, vecinos, colegas, conciudadanos, entre otras.)

En cualquier caso estos procesos (O influencias) constituyen una unidad dialéctica muy específica, matizada por sus contradicciones. Desde su carácter clasista la educación puede contribuir a la asimilación de contenidos sociales que coinciden con las metas elegidas por la clase dominante y por las instituciones que la representan. (El Estado, el Derecho, la Escuela) Esta concordancia es lo que permitiría calificarla como Educación Funcional. Cuando no se logra esta concordancia nos encontramos ante una educación disfuncionada que no conduce la asimilación en el sentido deseado por la clase que regula el proceso educativo. (Pérez, 2012, 4)

Las influencias educativas tienen una extraordinaria importancia en la transmisión y apropiación de la experiencia histórico-social, pero fundamentalmente en la formación de cualidades de la personalidad del individuo. Evidentemente existe una estrecha relación entre educación e influencia. El hombre solo puede influir sobre la humanidad por medio de su verdadera personalidad. Es evidente que el hombre solo educa por su verdadera personalidad, es decir ejerce influencia educativa en las demás personas siempre mediatizada por el contexto.

“Esta influencia se manifiesta como proceso, implica la idea de una acción que se ejerce gradualmente; no se impone; se recibe o asimila consciente o inconscientemente y contribuye a propiciar cambios, transformaciones de diferente naturaleza en el sujeto que la recibe. Cada minuto de la vida y cada rincón de la tierra, cada persona con la que se entra en contacto educa, es decir, ejerce influencia educativa” (V.Sujomlinsky, Pensamiento pedagógico, 1975).

En correspondencia con lo anterior en la determinación de influencia educativa es necesario acentuar la acción que ejercen los medios del proceso educativo en el desarrollo integral del niño de la primera infancia, acción educativa que en correspondencia con la edad, la actividad fundamental de cada etapa, el medio circundante y las particularidades y características de la edad que influyen en su desarrollo. Es importante el conocimiento de la significación que poseen estos medios en dicho desarrollo.

La propiedad de ejercer influencia educativa la poseen los agentes educativos encargados de la atención educativa a los niños de la primera infancia, trasladando conocimientos, hábitos, habilidades, normas y valores que contribuyan a la formación de la personalidad de los niños, así mismo contribuir a su máximo desarrollo integral. El proceso educativo en la primera infancia

está diseñado para que así sea. Las influencias educativas son influencias enriquecedoras de la personalidad.

La influencia educativa es válida y alcanza significación en los demás en la medida en que se evidencia una sólida unidad entre lo que el adulto en este caso el agente educativo dice y lo que hace; cuando no rompe con su propia actuación los más firmes principios que dice sustentar, bajo ninguna circunstancia. La influencia educativa descansa en la relación afectiva que el agente educativo se ha ganado entre sus propios niños. La influencia de estas personas en sus semejantes, en quienes de manera inmediata le rodean, en las familias, otros agentes educativos más cercanos, en sus niños, es decir en aquellos con quienes tienen contacto más estrecho, se manifiesta de muchas formas.

Esta asimilación de influencias se manifiesta en diferentes niveles o planos de aproximación a la actuación del adulto. Uno más externo en el que solo se asumen algunas características de la personalidad y otro más profundo y que requiere un tiempo más prolongado de interrelación con el niño, en el que se logra manifestar entre ambos una comunidad de intereses, aspiraciones y metas susceptibles de despertar en el niño de la primera infancia sus propias capacidades y potencialidades como individuo pleno.

En la elevación de la calidad y el rigor del proceso educativo del niño de la primera infancia, sustentado en un sistema de principios y de requerimientos que guían la planificación, ejecución y evaluación de cada uno de los momentos en que se organiza la vida de los niños, es imprescindible que los agentes educativos en su conducción, adopten un sistema de influencias que incidan sobre su desarrollo integral. Para cumplir con ello, todas las influencias educativas deben ser reunidas en un sistema en el que los medios que se utilicen cumplan en primer lugar con su función educativa y en segundo lugar con la demanda de cada etapa de la vida del niño.

La proyección del educador puede hacer brotar en el propio ser de cada persona gérmenes de iniciativa creadora, de riqueza espiritual, multiplicadores de nuevas ideas y experiencias. A los agentes educativos les corresponde una gran función formativa al ser depositario, intérprete y difusor de la tradición cultural, sobre la que las nuevas generaciones construyen su propia visión del mundo. (Hernández, )

En este sentido es ineludible que para el logro del desarrollo integral del niño que se alcance integración, coherencia y unidad del sistema de influencias educativas que realicen por medio de la actividad y la comunicación, la interacción con el entorno, los adultos y coetáneos, en la que los medios del proceso ocupan un papel preponderante.

### **Influencia educativa del medio social objetivo.**

La influencia educativa no la ejercen solo las personas directamente, el medio social donde se desenvuelven las actividades, las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo de los niños de la primera infancia también constituyen receptores de esas influencias educativas. “El hombre es producto de las condiciones sociales, pero él no se adapta simplemente a estas circunstancias sino que las transforma, por ello el proceso educativo no es más

que la transformación que lleva a cabo el hombre de la naturaleza y la sociedad, lo que condiciona también la propia transformación de sí mismo". (Tasev, Proceso ideológico y de educación, 1983, 693.)

"El medio social incluye todo el sistema de relaciones entre las personas que se forman en el proceso de su vida y su actividad. Entre ellas una importancia fundamental la tienen las relaciones económicas, que por supuesto no constituyen las únicas, el medio objetivo del individuo, su conciencia y conducta se forman por todos los factores materiales y espirituales de la sociedad" (Tasev, 1983)

En correspondencia con lo anterior la socialización del individuo se determina tanto por el grado en que se incluye la influencia social del medio en la motivación de la conducta humana, como por el grado en el que el propio individuo crea, genera, y produce transformaciones en ese medio mediante su actividad y su conducta.

Las influencias actúan como procesos de cooperación y comunicación social. L.S Vigotski demostró el papel fundamental de la enseñanza y la educación que debe pasar delante del desarrollo y arrastrarlo consigo, en esta comprensión resulta esencial el hecho de que el proceso de influencia de los adultos sobre el niño, el proceso de enseñanza y educación por los agentes educativos se declara como fundamental. El desarrollo es una función un resultado de la enseñanza.

La influencia que ejerce una persona sobre otras, o un grupo de personas sobre un individuo, o grupos de personas sobre otros grupos, está mediada por el contexto en que se produce esa influencia o sistema de influencias.

En este sentido del mismo modo en que la escuela ejerce una influencia educativa en los alumnos, una ciudad ejerce influencia educativa en sus habitantes, siempre y cuando estén las condiciones creadas para ello.

Una ciudad también transmite información, instruye, orienta, educa, mediante sus monumentos, tarjas, tradiciones, entre otros. Los medios masivos y de comunicación ejercen influencia educativa en el individuo, la radio y la televisión en la formación cultural de los educandos está en función directa de la eficacia con que se maneja ambos medios.

### **Sistema de influencias educativas**

El sistema de influencias educativas lo constituyen todas las formas y tipos de organizaciones posibles e instituciones sociales generadas y sostenidas por el hombre como ser social. El individuo a partir de su propia personalidad es un eslabón esencial en ese sistema complejo de influencias, tanto en su consideración de generador de ellas como en la de asimilador consciente.

El definir a la educación como un sistema supone reconocer que es un conjunto de elementos interrelacionados que constituyen una realidad integral, cuyos elementos cumple determinadas funciones y mantienen formas estables de interacción entre ellos; este conjunto genera efectos o propiedades emergentes imputables solo al sistema en su totalidad. La complejidad proviene de:

- a) La necesidad de estudiar las cualidades generales que presentan los sistemas: componentes o elementos, principio de jerarquía, estructura, relaciones funcionales del sistema.
- b) La necesidad de determinar el grado de influencia educativa de cada uno de los llamados agentes educativos.
- c) De igual forma se procedería al estudio de la jerarquía del sistema, de la estructura del sistema y de las relaciones funcionales del sistema (Metodología de la investigación educacional. I Parte, 2001, 83)

En este trabajo se coincide con la definición que da el autor acerca de sistema de influencias educativas, introduciéndola en el contexto de la Educación Preescolar. Se considera que el sistema de influencias educativas en este nivel lo constituyen todas las organizaciones que integran los grupos coordinadores en las diferentes instancias, así como las organizaciones que integran el Consejo de Círculo, respectivamente, los Círculo Infantiles y las Escuelas Primarias con grado Preescolar, a su vez los agentes educativos encargados de la atención educativa de los niños de la primera infancia.

En el contexto de la Educación Preescolar la complejidad proviene teniendo en cuenta todas y cada una de las organizaciones que inciden en la atención al niño, dígase Salud Pública, Cultura, Deporte, Federación de Mujeres Cubanas (FMC), Justicia, Asociación Nacional de Pequeños Agricultores (ANAP), Asociaciones Estudiantiles, Sindicatos y los Medios de difusión masiva.

Al determinar el grado de influencia educativa se determinan las familias, educadores, promotores, maestras del grado preescolar y ejecutores. Con respecto a la jerarquía del sistema se determina que el conjunto de influencias que recibe cada niño, está determinado que se realice de manera coordinada, en cualquiera de las modalidades de atención en la Educación Preescolar para contribuir así al desarrollo integral de los infantes.

### **Influencia educativa de los medios del proceso educativo en el desarrollo de los niños.**

Aunque se reconocen las aportaciones realizadas por los autores que han trabajado en el tema, se considera que la influencia educativa que ejercen los medios del proceso educativo demanda de nuevas investigaciones a partir de la importancia que ello posee en el desarrollo integral del niño de la primera infancia. Del mismo modo en que los agentes educativos tienen las potencialidades para ejercer este tipo de influencia, los medios del proceso educativo ejercen una influencia educativa en el desarrollo de los niños de la primera infancia.

Realizando un análisis de los aspectos teóricos abordados acerca del sistema de influencias educativas, se percibe que los autores describen según diferentes puntos de vista el sistema de influencias educativas, la que ejerce la educación, la que se ejerce en la transmisión y apropiación de la experiencia histórico-social, la que ejercen los agentes educativos en la formación de la personalidad de los educandos, además la que ejercen las organizaciones e



instituciones sociales de la comunidad en el individuo, del medio social objetivo, de la radio y de la televisión.

Cuestiones como la influencia educativa que ejercen los medios del proceso en el desarrollo integral de los niños de la primera infancia ha sido poco abordada por los autores. Es de significativa importancia su estudio, tomando como referente que el niño de la primera infancia es un ser biológico en intenso crecimiento; “la acción del medio, así como la influencia del factor biológico decide el desarrollo del niño, independientemente de la actividad pedagógica del educador, de la actividad creciente del propio niño” (A.A, 1981). Es este caso los agentes educativo precisan tener conocimientos profundos acerca de la influencia educativa que ejercen los medios en el desarrollo integral del niño de la primera infancia. Entendiendo en esta preparación para los medios, el criterio de García, A. que consiste: “... en la formación de un complejo de cualidades de la personalidad del profesor (conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes y convicciones) dirigidas a la utilización eficiente de los medios en cada una de sus fases. Esta capacitación es parte integral de la formación didáctico - metodológica general del educador. Para ello es importante tanto el proceso como sus resultados y constituye una tarea esencial de la formación y superación sistemática...” García, A (1989)

## Conclusiones

La influencia que ejercen los medios conquista gran importancia en el desarrollo integral del niño en la primera infancia, los agentes educativos que intervienen en la educación de los niños en estas edades deben tener conocimientos y preparación acerca de ello. Es trascendental que a los niños en estas edades se les propicie medios que de manera intencional provoque en los niños interés de actuar con ellos, de manipularlos y descubrirlos, de esta manera los medios ejercerán influencia sobre los niños, lo que favorecerá sin dudas a su desarrollo integral.

## Referencias

- A., B. P. (2012). *La Educación como función de la sociedad*. . En B. P. A.. La Habana: Pueblo y educación.
- A.A, L. ( 1981). *Psicología infantil* . La Habana: Libros para la Educación. .
- Alekseevna Drezeruk, T. La orientación a la familia en la utilización de medios para la educación y desarrollo en el juego con los niños de 4to año de vida. Congreso Internacional de Pedagogía. (La Habana, 4 - 8 de febrero). Pedagogía 2013. La Habana. Educación Cubana. 2013.
- Benavides Perera, Z. .. (2011). *La pedagogía preescolar como ciencia*. La Habana: Pueblo y educación.
- G, P. R. (2001, 83). *Metodología de la investigación educacional*. I Parte. La Habana: Pueblo y Educación.
- Hernández, S. D. ( ). Ob.cit.
- J., C. R. *Apuntes para el examen estatal de Pedagogía para aspirantes a Doctor en Ciencias Pedagógicas ICCP*. La Habana.

- Liublinskaia. A.A. (1980). *Psicología infantil* Ed. Libros para la Educación. . La Habana: pueblo y educación.
- Pérez, A. B. (2012, 4). *La Educación como función de la sociedad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Tasev, V. ( 1983, 693.). *Proceso ideológico y de educación*. La Habana: Editora Política.
- V.Sujomlinsky. (1975). *Pensamiento pedagógico*. Moscú: Progreso.
- Fátima., A. F. (2002, 168). *Didáctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- (autores, 1994) Colectivo de autores. *Estudio acerca de las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación; 1995.

# LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DEL PROFESIONAL DOCENTE.

EDUCATIONAL RESEARCH UNDER THE TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS.

Saúl Elizarrarás Baena

Doctor en Ciencias de la Educación. Escuela Normal Superior de México, México. [sauleliba@gmail.com](mailto:sauleliba@gmail.com)

## Resumen

La finalidad del presente artículo es contribuir para que los docentes en formación inicial o en formación continua, puedan disponer de una guía cuando requieran llevar a cabo procesos de tipo teórico y metodológico sobre el diseño y desarrollo de una investigación educativa, para un estudio de exploración o simplemente para un ensayo como el solicitado en los lineamientos para la elaboración del documento recepcional (SEP, 2001) de la Licenciatura en Educación Secundaria (LES), cuyo programa se ofrece en instituciones como la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Asimismo, se tiene como propósito situar en su justa dimensión las posibilidades reales que puede tener un docente para mejorar su práctica educativa cuando se enfrenta a una gran cantidad de obstáculos que impiden que su enseñanza se desarrolle de manera idónea.

**Palabras clave:** Investigación, estudio, ensayo, formación docente, competencias.

## Abstract

The purpose of this article is to contribute for teachers in initial formation or continuing, to have a guide or guidance when required to carry out such processes on the theoretical and methodological design and development of educational research, for an exploratory study or just for a trial type as requested in the guidelines for the preparation of the receptional document (SEP, 2001) Bachelor of Secondary Education (LES by its initials in Spanish), the program is offered in institutions such as the Escuela Normal Superior de México (ENSM). Also, it aims to put in its true dimension the real possibilities that can have a teacher to improve their educational practice when a lot of obstacles to his teaching is developed in an appropriate way.

**Keywords:** Research, study, teacher training, essay, competences.

## Introducción

El presente trabajo tiene como antecedentes los artículos que se han publicado desde hace poco más de seis años (Elizarrarás & Vázquez, 2009; 2011), cuyo producto de la experiencia y otros conocimientos han implicado la reflexión

sobre algunas ideas formuladas; por ejemplo, la ambición fue demasiada porque se proponía una indagación, que representa un concepto límite entre la investigación y la evaluación (Eisner, 1998).

Conforme a los lineamientos para la elaboración del documento recepcional para la Licenciatura en Educación Secundaria (SEP, 2001), se establece de forma explícita que este debe corresponder al de un ensayo, lo cual no significa que no se puedan ni se deban incorporar algunos rasgos de la investigación educativa para describir, interpretar, reflexionar y analizar los resultados de la propia práctica docente para la mejora de la actividad docente. Así, es prioritarios definir cuatro conceptos: la competencia, el ensayo, el estudio y la investigación.

Para Perrenoud (2007), una competencia es una capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Según el autor, las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades y actitudes, aunque movilizan e integran dichos recursos en una situación única, que demanda de modo más o menos eficaz una acción adaptada que deviene de operaciones mentales complejas sostenidas por esquemas de pensamiento. Sin duda que esta conceptualización, también es aplicable al desarrollo básico de competencias para la investigación educativa, concebido como un proceso sistemático y ordenado que permite recabar datos, interpretarlos, analizarlos y sintetizarlos en un informe.

Para dar mayor sustento a lo citado, en el Diccionario de la Real Academia Española (2011) se define a un *ensayo* como un escrito en el cual el autor desarrolla sus ideas sobre un tema. Algunos tipos de ensayo son: literario, filosófico o científico; aquí se hace referencia al ensayo educativo en el que se debe describir, interpretar, argumentar y propiciar la autocrítica a la enseñanza y la crítica hacia el proceso educativo en general.

Para Eisner (1998, p. 137), la crítica educativa contribuye a la mejora del proceso educativo, la cual incluye de forma directa a quienes se encargan de la enseñanza, también a los administradores de las escuelas y a quienes les corresponde hacer la política educativa; para quien escribe estas líneas, también deberían incluir a los medios de comunicación porque la gran mayoría de los contenidos que difunden tienen fines consumistas que perturban los procesos académicos que tienen lugar en las aulas de las escuelas de todos los niveles educativos; asimismo, deberían incluir a las organizaciones no gubernamentales que se posicionan con posturas mercantilistas sobre la educación y que no coadyuvan a fomentar un enfoque más humanista en la formación de los futuros ciudadanos y en favor de una verdadera democracia participativa que urge para México en el que se vive una crisis de credibilidad gubernamental.

En principio, se tiene coincidencia con Mejía (2003) en el sentido de que no se deben utilizar como sinónimos al estudio y la investigación, pues este último exige demanda de mayor rigurosidad; aquí se concibe al estudio de exploración, a diferencia del ensayo, como una posibilidad de profundizar en la comprensión y explicación de los procesos educativos que tienen lugar en el aula.

Desde una perspectiva particular, el estudio de exploración es una contribución acerca de las reflexiones y análisis de la práctica docente que

tiene lugar en el ámbito de la educación básica durante las Jornadas de Trabajo docente. En este mismo sentido, es una aportación autocrítica y crítica fundamentada mediante referentes teóricos que deben relacionarse con las experiencias de prácticas profesionales y de servicio social. En la tabla 1 se presentan las características propias de una tesis de acuerdo con el nivel educativo que corresponde.

Tabla 1.  
*Características esenciales en la elaboración de una tesis.*

Características	Tesis Licenciatura	Tesis Maestría	Tesis Doctorado
Los estudios replicables son válidos. (certeza versus dudas)			
Debe ser comprendido el plano teórico.			
Debe seguir o ajustarse a un procedimiento.			
Se responde con una postura crítica			
El pensamiento crítico debe manifestarse ante el conocimiento teórico y metodológico			
Debe incluir una pregunta de investigación que no haya sido contestada.			
Se debe leer al teórico y a sus marginales.			
Debe aportar teóricamente.			
Debe proponerse un método.			
Debe haber conciencia sobre proceder.			
Debe tener conciencia de la influencia del Plano ideológico (demandas empresariales).			

Cabe señalar que el desarrollo de un estudio de exploración ha sido instrumentado con profesores en servicio y quienes egresaron conforme al plan 83, quienes cursaron el programa de la Licenciatura en Educación Media en el Área de Matemáticas (SEP, 1983), ver por ejemplo: Macías (2016) y Núñez (2016). Asimismo, la propuesta sobre investigación ha sido instrumentada en maestrantes que han cursado la Maestría en Educación Básica Interplanteles (MEBI) que se ha ofrecido para siete generaciones de las cinco escuelas normales dependientes de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal; por ejemplo, Núñez (en curso).

### El proceso de titulación vigente para la LES

Derivado del actual Plan y Programa para la LES (SEP, 1999), se establecen los Lineamientos para la elaboración del documento recepcional (SEP, 2001), cuyos fines son de titulación y para lo cual, además de tener un sentido formativo, debe entregarse un *esquema del trabajo*, cuyos elementos se pueden observar en la Figura 1, para quien escribe estas líneas se debe cuidar que haya congruencia y coherencia lógica entre sus partes.



**Figura 1. Elementos que componen un esquema de trabajo.**

### **Componentes de un ensayo, un estudio de exploración y una investigación educativa: una propuesta en perspectiva y prospectiva**

La metodología se define como la ciencia que estudia los métodos. De este modo, la metodología de investigación que se plantea es la cualitativa bajo la perspectiva de Eisner (1998) y Martínez (2009). A su vez, se asume como enfoque metodológico a la etnografía educativa, cuyo objeto es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los espacios educativos, donde los resultados de los procesos que tienen lugar son examinados dentro del fenómeno global que raramente se consideran de forma aislada (Goetz y Lecompte, 1988).

Derivado de lo anterior, se define al método (del lat. *methodus*, del gr. *methodos*) como la manera ordenada o sistemática de hacer cierta cosa, es el camino que permite ir más allá de lo que nuestros sentidos nos permiten ver (Moliner, 2001). Por lo tanto, el método que se debe seguir es el de la observación participante. Desde esta perspectiva, cabe aclarar que no se concibe a la etnografía educativa como un método puro; a este respecto, Martínez (2009, p. 228) plantea que conocer es siempre aprehender un dato en una determinada función, bajo una cierta relación, en tanto significa algo por dentro de una determinada estructura. Asimismo, el autor enfatiza que una investigación neutra y aséptica es algo irreal, una utopía, debido a que el método siempre estará ligado a un paradigma específico y éste, a su vez, está ubicado dentro de una estructura cognoscitiva, marco general filosófico o, simplemente, sociohistórico; por lo tanto, la verdad del discurso no está en el método sino en la episteme que lo define. Se coincide con el autor en que la objetividad es moderadamente relativa y provisional; en general, afirma que no hay observador completamente vacío de hipótesis ni puede excluir sus

preconceptos, tampoco puede evidenciar un discurso neutro ni mucho menos se puede desconocer su propia cultura (Martínez, 2009, p. 65).

En la tabla 2, se muestran los elementos que deben contener un ensayo, un estudio de exploración y los de una investigación educativa; cabe señalar que estos últimos mantienen mayor relación con los del estudio de exploración por lo que no son repetidos en la tercera columna.

A continuación, se describen las características principales de los elementos más importantes y comunes para los tres casos.

*Planteamiento del problema.* Su formulación no es trivial, ya que previamente se tiene que problematizar sobre la organización escolar, el contexto social y cultural en el que cotidianamente se desenvuelven los alumnos y principalmente, lo correspondiente a las reflexiones y análisis del impacto de la docencia en los aprendizajes de los alumnos, cuya finalidad es reconocer alguna problemática educativa y derivado de esto, plantear la pregunta de interés y el objetivo respectivo. En este sentido, se debe reconocer a la problemática educativa como una situación contextual real que se debe conceptualizar y delimitar de forma gradual (Sánchez, 1993); por ejemplo, la ausencia de hábitos de estudio, el alto índice de reprobación y/o deserción escolar, etc.

*Organización y contexto escolar.* La práctica docente para nada se debe concebir de forma aislada toda vez que se puede ver afectada por diversos aspectos tales como: los avances tecnológicos con un carácter consumista, los programas de televisión y radio sin fines educativos, la internet y el incremento notable de las redes sociales que se han fomentado preponderantemente con fines consumistas. De un modo específico, se sugiere tomar como guía u orientación las respuestas que se puedan otorgar a preguntas como las siguientes:

- a) ¿Cómo se favorecen tus funciones docentes conforme a los acuerdos y compromisos del trabajo colegiado emanados del Consejo Técnico Escolar?
- b) ¿Cómo influye el contexto escolar, social y cultural en tus funciones docentes?
- c) ¿Cómo conciben la actividad docente los directivos, el tutor o tus compañeros de trabajo?
- d) ¿De qué manera se relacionan o diferencian tus ideas, las del tutor, las de los directivos respecto a los Programas de Estudio vigentes?

*Experiencias previas sobre la formación docente inicial o continua.* Resulta conveniente que se pueda reflexionar sobre las funciones docentes previas. El desarrollo de este subapartado puede facilitarse dando respuesta a las interrogantes siguientes:

- a) Cuando iniciaste tus estudios profesionales o tu ingreso al magisterio, ¿cómo concebías la enseñanza de las Matemáticas? ¿Por qué?
- b) Conforme a la formación inicial /continua, ¿de qué manera se ha modificado tu concepción sobre la enseñanza de las Matemáticas?

Tabla 2.

*Elementos de un ensayo y los de un estudio de exploración.*

<b>Ensayo</b>	<b>Estudio de exploración</b>	<b>Investigación</b>
1. Planteamiento del problema	1. Planteamiento del problema	1. Planteamiento del problema
1.1. Organización y contexto escolar	1.1. Organización y contexto escolar	1.1. Organización y contexto escolar
1.2. Experiencias previas sobre la formación docente inicial	1.2. Experiencias previas sobre la formación docente inicial	1.2. Experiencias previas sobre la formación docente inicial
1.3. Descripción y autovaloración sobre las dimensiones del profesional docente	1.3. Descripción y autovaloración sobre las cinco dimensiones del profesional docente	1.3. Descripción y autovaloración sobre las cinco dimensiones del profesional docente
1.4. Elección y justificación del tema (importancia, relevancia, trascendencia)	1.4. Elección y justificación del tema (importancia, relevancia, trascendencia)	1.4. Elección y justificación del tema (importancia, relevancia, trascendencia)
1.5. Estudios previos (documentos recepcionales)	1.5. Estudios previos (al menos dos reportes de investigación actuales)	1.5. Investigaciones recientes (al menos tres tesis)
1.6. Preguntas y objetivos del estudio	1.6. Preguntas y objetivos del estudio	1.6. Preguntas y objetivos de la investigación
2. Diseño de la secuencia didáctica y análisis del proceso de enseñanza	2. Referentes	2. Referentes
2.1. Descripción general del método (observación participante) y la técnica (bitácora a modo de diario de clase)	2.1. Institucionales. (Ejemplo: SEP (2011))	2.1. Institucionales y legales. (Ejemplo: SEP (2011))
2.2. Resultados con el cuestionario de estilos de aprendizaje	2.2. Teóricos: pedagógicos, cognitivos, epistemológicos, sociales, etc.	2.2. Teóricos: pedagógicos, cognitivos, epistemológicos, sociales, etc.
2.3. Descripción, reflexiones, interpretación y análisis (previo y posterior) en función de referentes institucionales, conceptuales y teóricos (pedagógicos, cognitivos, etc.)	2.3. Conceptuales	2.3. Conceptuales
2.3.1. Sesión 1. (Título que pueda ser del interés del lector)	3. Enfoque metodológico y organización del estudio	3. Enfoque metodológico y organización de la investigación
3. Consideraciones finales	3.1. El método (Observación participante), la técnica (bitácora a modo de diario de clase) y los instrumentos	3.1. El enfoque, los métodos, las técnicas y los instrumentos
3.1. A modo de conclusiones	3.1.1. Participantes y espacio (contexto escolar)	3.1.1. justificación epistemológica y filosófica del proceder
3.2. Alcances y limitaciones	3.1.2. Instrumentos (cuestionarios y planes)	3.1.2. Participantes y espacio para la investigación
3.3. Reflexiones generales	3.1.3. Cronograma de las actividades	3.2. El proyecto de intervención
Referencias	4. Intervención de la enseñanza	3.2.1. Descripción y análisis previo del cuestionario de exploración
Apéndices	4.1. Descripción y análisis de los resultados con el cuestionario de estilos de aprendizaje u otro	3.2.2. Descripción y análisis previo del cuestionario final.
Anexos (opcional).	4.2. Descripción y análisis del cuestionario de exploración	3.2.3. Entrevista (individual o grupal) semiestructurada o estructurada (al menos una antes y otra después)
	4.3. Descripción, interpretación y análisis (previo y posterior) de secuencia didáctica	3.2.4. Descripción y análisis previo con las hojas de control (secuencia didáctica)
	4.3.1. Sesión 1. (Títulos)	3.2.5. Cronograma y esquema de las actividades realizadas con el proyecto de intervención
	5. Descripción y análisis del cuestionario final.	
	A modo de conclusiones	
	Alcances y limitaciones	
	Referencias	
	Apéndices	
	Anexos (opcional).	



- c) ¿Cuáles aspectos han influido para modificar tu concepción sobre la enseñanza de las Matemáticas o de otra materia? En caso contrario, ¿por qué sigue siendo la misma?
- d) ¿Te has propuesto retos y/o desafíos sobre tu próxima actividad docente relacionada con la enseñanza de las Matemáticas u otra? De ser así, ¿cuáles? ¿Por qué?
- f) Respecto al aprendizaje de las Matemáticas u otra asignatura, ¿consideras necesaria la elaboración de planes de clase? ¿Por qué?
- g) ¿Será relevante conocer los estilos de aprendizaje u otra postura teórica similar? ¿Por qué?
- h) ¿Qué otros aspectos debes conocer sobre los alumnos antes de tratar un nuevo contenido matemático o de otra asignatura?

*Las dimensiones del profesional docente.* Se trata de que el docente realice una descripción y autovaloración de las cinco dimensiones del profesional docente (SEP, 2015), cuya finalidad es generar reflexiones sobre las posibilidades reales que se tienen para atender los parámetros e indicadores correspondientes, pues no se tiene por qué coincidir de forma plena con estos.

*Elección y justificación del tema.* En este caso, se debe iniciar con una descripción de las razones principales por las que le interesa desarrollar su trabajo respecto a un tema (todavía general), no sólo debe aludir a la motivación que el tema resulta para la persona, ya sea porque se le facilita o dificulta, sino sobre todo debe destacar la trascendencia y relevancia que tiene para los estudios posteriores de los educandos e incluso, para su vida cotidiana o para su desempeño laboral que en ciertos casos es a corto, mediano o largo plazo.

*Estudios previos.* Antes de formular la pregunta y el objetivo, es importante consultar al menos dos reportes de investigación actuales que se relacionan con el tema de interés. La esencia de estos documentos debe incluir la identificación de qué hizo, cómo lo hizo y cuáles fueron sus principales hallazgos; todo esto con la finalidad de que se pueda tomar decisiones respecto al proceso por desarrollar.

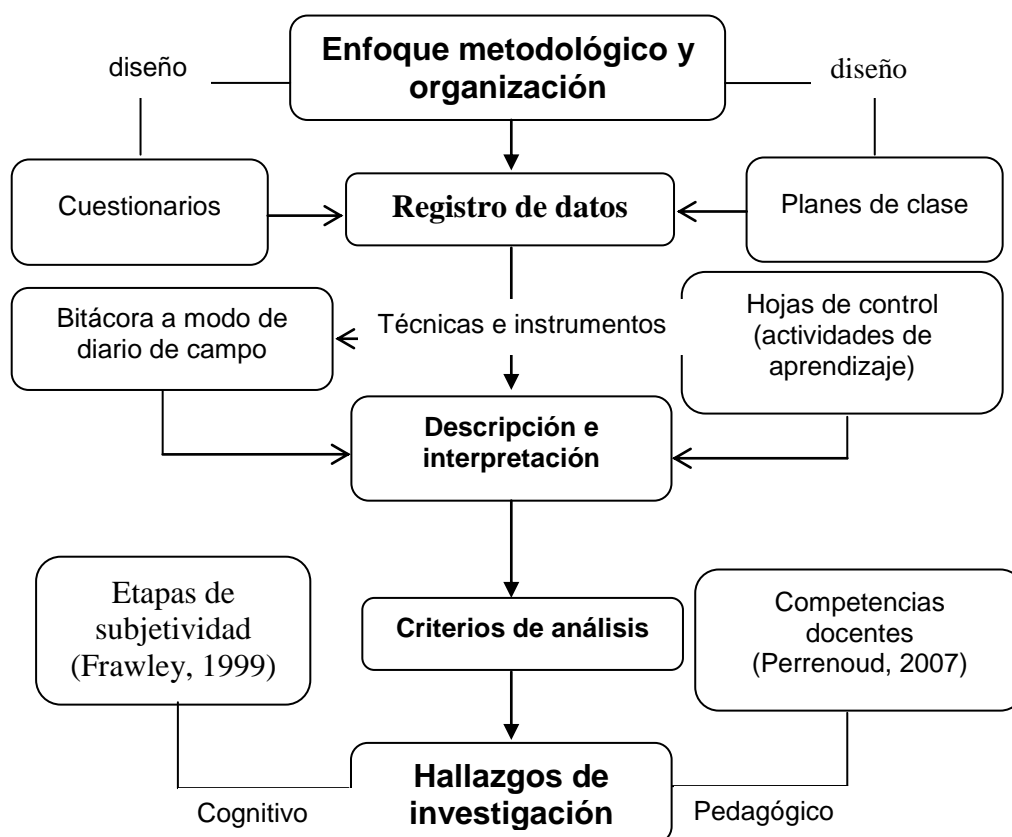
*Preguntas y objetivos.* La interrogante o interrogantes que sean planteadas y en consecuencia, su objetivo u objetivos, delimitan el objeto del estudio. Aquí es el momento de especificar el tema, pues en caso contrario habrá falta de congruencia entre sus elementos.

*Referentes.* Se recurre a la propuesta oficial y a los teóricos para dar soporte a la argumentación. En primer lugar, los referentes institucionales permiten enmarcar la práctica en la que habrá de desarrollarse el proceso educativo. Derivado del anterior, se destaca el referente pedagógico porque es la enseñanza la que debe ocupar el foco central en la elaboración del documento recepcional, tesina o tesis. El aspecto epistemológico incorpora el conocimiento como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El aspecto cognitivo alude a teóricos que tratan de interpretar los factores externos e internos que pueden intervenir en la comprensión de los estudiantes. Por su parte, el aspecto social refiere a la interacción comunicativa

entre el profesor y los educados en función de una temática, pues sin duda que el entorno social y cultural influye.

*Enfoque metodológico y organización del estudio o investigación.* En virtud de que la enseñanza es el foco central en la descripción, interpretación y análisis de la información recabada; entonces, el método que se propone como parte de un enfoque etnográfico educativo es el de la observación participante, mientras que la técnica que se sugiere es la bitácora a modo de diario de clase y los instrumentos que pueden utilizarse son los cuestionarios (a modo de exámenes) y principalmente, los planes de clase. Asimismo, en este apartado, se deben describir las características de los participantes (grupo de alumnos) y el espacio áulico. Para Rodríguez, Gil y Díaz (1999) la observación participante es un método interactivo para recopilar información que implica al investigador en los acontecimientos o fenómenos que se están observando, lo cual supone asumir funciones y compartir las actividades fundamentales de una institución.

*La intervención de la enseñanza.* En principio, se describen y analizan los resultados obtenidos al aplicar un cuestionario de estilos de aprendizaje. De forma complementaria, se sugiere utilizar un cuestionario de exploración (inicial) para caracterizar la comprensión sobre antecedentes procedimentales y conceptuales de los alumnos respecto al tema de interés. Ambos instrumentos tienen una finalidad compartida, recopilar información importante para tomar decisiones respecto al diseño de la secuencia didáctica que habrá de desarrollar.



**Figura 1. Jerarquía en el enfoque metodológico y organización de la investigación.**

Una vez que se haya aplicado la secuencia didáctica, sus resultados también se deben describir, interpretar y analizar (de forma previa y posterior), en función de los referentes teóricos, institucionales y conceptuales. Con la intención de disponer de más información que permita la triangulación epistemológica de los resultados, se deben describir y analizar los resultados del cuestionario de exploración (final), es decir, se podrá identificar variaciones en el desempeño de los estudiantes y en consecuencia se podría valorar el impacto de la enseñanza.

En la Figura 2 se presenta de forma esquemática una guía general que puede ser considerada para la descripción, interpretación y/o análisis de la información.

*Elementos de cierre.* Corresponden a lo que se ha denominado como a modo de conclusiones, alcances y limitaciones, referencias, apéndices y anexos; cuyas características serán especificadas enseguida. En el primer caso, refiere a las respuestas que se puedan otorgar para contestar las preguntas formuladas y de este modo, al planteamiento de reflexiones generales respecto a la interpretación y valoración de los resultados obtenidos, se le denomina así, porque se queda abierta la posibilidad para que otros docentes en formación amplíen o profundicen el estudio correspondiente. Para el segundo caso, se describen las razones que permitieron alcanzar los objetivos propuestos y/o por el contrario, las causas que representaron algún obstáculo para el cumplimiento de estos. El tercer caso, son todas las fuentes hemerográficas, bibliográficas y cibergráficas utilizadas a lo largo del trabajo y que deben ser citadas preferentemente conforme al formato de la APA. Los apéndices refieren a la presentación de los instrumentos y técnicas que permitieron la recopilación de la información; a este respecto, se pueden citar los planes de clase o las transcripciones de la bitácora o de videograbaciones (si es que este fuera el caso). Finalmente, opcionalmente, los anexos corresponden a los documentos oficiales que permitieron el acceso a la institución, croquis de localización o de la propia infraestructura del plantel.

## **Consideraciones finales**

Sin duda, que el docente debe manifestar la capacidad suficiente para enfatizar las ideas principales de un tema que no explicar todo, para escuchar y comprender con toda atención las interrogantes, dudas o aportaciones de los educandos, así como para interpretar sus gestos cuando comprenden o no; debe tener la suficiente competencia para formular preguntas orientadoras tanto para aclarar dudas a los educandos como para que puedan comprender conceptos y procedimientos. El ensayo, estudio de exploración o trabajo de investigación, según sea el caso, deben ser concebidos como una gran oportunidad para que los docentes puedan reflexionar y mejorar su propia práctica educativa, de tal manera que también incluyan una valoración de sus posibilidades reales sobre su incidencia en los procesos educativos de una escuela y reconozcan aquellos aspectos en los cuales existe viabilidad y en cuáles no dependen exclusivamente del profesor.

Con base en lo descrito, la autocrítica que pueda generar el docente es trascendental para comprender el fenómeno educativo de forma holística y sobre todo para que de manera cada vez más objetiva mejore y/o cambie el paradigma mediante el cual se conduce en el aula para con los estudiantes. No obstante, se reitera que también requiere contar con las condiciones suficientes y necesarias para que pueda desarrollarse profesional y laboralmente de la mejor manera posible. Asimismo, necesita contar con verdaderos líderes que dirijan la escuela en un ambiente plenamente democrático para la reflexión y análisis frecuente y colectivo.

Derivado de lo anterior, se reitera la coincidencia que se tiene con Eisner (1998) en el sentido de que son tres los responsables que deben ser sometidos a la crítica para la mejora del proceso educativo: la enseñanza, los administradores de las escuelas y los encargados de la política educativa. Aunado a lo anterior, para quien escribe estas líneas estas responsabilidades también deben ser extensivas y asumidas por los concesionarios de los medios de comunicación y la sociedad en general porque como en su momento lo afirmó Monsivais (1978), la verdadera Secretaría de Educación Pública ha sido televisa (por sólo citar un ejemplo). En suma, todos estos elementos de manera frecuente inciden desfavorablemente en el aprendizaje de los estudiantes y es al docente a quien de manera premeditada, exclusiva y aparentemente irónica, se le relegan las mayores e incluso, únicas responsabilidades. Últimamente se han difundido en los medios de comunicación, de manera exacerbada, comerciales gubernamentales, en los que se afirma que los docentes son el principal pilar de la educación sin aclarar las obligaciones que deben cumplir a cabalidad las autoridades educativas de todos los niveles, quienes acatan de forma convenenciera las ordenes que emanan de las políticas educativas internacionales y en particular, de organizaciones como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, pues una de sus recomendaciones es que haya grupos de veinte alumnos como máximo y al menos en México, el profesor atiende un aproximado de 50 a 60 alumnos por grupo. Es evidente que las condiciones laborales de los profesores no son las óptimas ni siquiera en las zonas urbanas y mucho menos en las zonas rurales; cabe señalar que se hace referencia sólo en cuanto a la urgente necesidad de verdaderos salarios dignos y contratos de trabajo colectivos que les permitan desempeñar un sinnúmero de proyectos que les son impuestos sin el menor sentido común de quien los propone sino simplemente exigiendo al docente que cumpla con su ejecución, en una supuesta política de rendición de cuentas que se ha aplicado de modo vertical que no horizontal; asimismo, no se puede omitir que existen profesores adscritos a dos o más escuelas e incluso, que las autoridades educativas han firmado acuerdos secretariales como el 696, totalmente subjetivos de la evaluación educativa y que orillan al profesor a aprobar a los estudiantes sin que ellos hayan asumido sus responsabilidades y compromisos sobre su propio proceso de formación académica. Son las autoridades educativas quienes deben asegurar que la educación básica y media superior sea verdaderamente gratuitas porque existen alumnos que carecen de la más mínima posibilidad de pagar las *cuotas voluntarias* que son aludidas en la Ley General de Educación y en consecuencia, deben abandonar sus estudios.

Los responsables de la política educativa más que crear mediáticamente programas de estímulos a los docentes quienes obtengan niveles de excelencia producto de la evaluación docente, los cuales sólo disfrazan u ocultan su incapacidad e indiferencia respecto a sus obligaciones que deberían asumir en los procesos educativos y que aquí sólo se citan algunas. Definitivamente, el docente no puede garantizar de manera aislada y exclusiva la calidad de la educación ni siquiera cuando obtenga un resultado sobresaliente o destacado, pues el resultado de un examen o prueba dista mucho de lo que realmente ocurre en las escuelas, ya que los procesos educativos son más complejos de lo que se pueda imaginar o suponer.

En suma, un aspecto nodal que se debe subrayar es la crítica, el cual es importante destacar en momentos como los que se viven en México respecto a la evaluación docente impuesta por el actual gobierno federal, que ponen en duda su voluntad para mejorar los procesos educativos, ya que justifican su discurso oficial, por ejemplo, afirmando que en la actualidad se requieren docentes del siglo XXI, pero omiten de manera deliberada el reconocimiento de que hoy más que siempre también se requieren urgentemente gobernantes para el siglo XXI. Los funcionarios públicos de altos y medios mandos tienen escaso interés por conocer a cabalidad el funcionamiento real de las escuelas; como siempre sus órdenes que no acciones, para mejorar los procesos educativos son remedios que no atienden las verdaderas causas que dimensionan problema educativo desde su complejidad misma y lo más irónico, por ejemplo, es que en los actuales programas de estudio, establecen oficialmente que los docentes deben desarrollar el pensamiento complejo de los educandos.

## Referencias

- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. España: Paidós.
- Elizarrarás, S. y Vázquez, O. (agosto, 2011). La indagación cualitativa en la formación docente: una alternativa en perspectiva y en prospectiva, *Revista de la Escuela Normal Superior de México*, Séptima época, pp. 20-39.
- Elizarrarás, S. y Vázquez, O. (marzo, 2009). Elementos para elaborar un proyecto de investigación, *Revista de la Escuela Normal Superior de México*, Séptima época, pp. 13-18.
- Frawley, W. (1999). *Vigostky y las ciencias cognitivas*. España: Paidós.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Ediciones Morata.
- Macías, I. I. (2016). *Estrategia docente para la multiplicación con enteros positivos mediante modelos de área en alumnos de segundo grado de secundaria*. Tesis de Licenciatura no publicada. Escuela Normal Superior de México.
- Martínez, M. (2009). *El paradigma emergente: hacia una nueva racionalidad científica*. México: Trillas.

- Mejía, M. (2003). El estudio y la investigación científica. Crítica a Roberto Sampieri et al., *Revista de la Facultad de Lenguas Modernas de Universidad Ricardo Palma*, pp. 137-153
- Moliner, M. (2001). *Diccionario del uso del Español*. España: Editorial Gredos.
- Monsivais, C. (1978). *El zócalo, la villa y anexas*. Recuperado el 1 de agosto de 2012, de <http://www.nexos.com.mx/?p=38>
- Núñez, G. A. (2016). *Enseñanza de criterios de semejanza en triángulos mediante Geogebra como recurso para desarrollar el razonamiento geométrico en tercero de secundaria*. Tesis de Licenciatura no publicada. Escuela Normal Superior de México.
- Núñez, V. Y. (en curso). *Desarrollo de competencias docentes y resolución de problemas sobre nociones de probabilidad en segundo grado de secundaria*. Tesis de Maestría en Educación Básica en proceso. Escuela Normal Superior de México.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Colofón.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Revista Perfiles Educativos*, 61 (julio-septiembre), pp. 64-78.
- SEP (1983). *Programas de Estudio para la Licenciatura en Educación Media en el Área de Matemáticas*. México: SEP.
- SEP (1999). *Plan de Estudio para la Licenciatura en Educación Secundaria*. México: SEP.
- SEP (2001). *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres*. México: SEP.
- SEP (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica, Secundaria, Matemáticas*. México: SEP.
- SEP (2015). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. México: SEP.

# ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA POR EL MÉTODO ALGORÍTMICO.

TEACHING THROUGH THE ALGORITHMIC METHOD.

Enrique de la Fuente Morales

---

Maestro en Ciencias; Docente de la Facultad Ciencias de la Electrónica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. [enriquedefuente@ece.buap.mx](mailto:enriquedefuente@ece.buap.mx)

---

## Resumen

Se entiende por algoritmo, a la prescripción exacta sobre el cumplimiento de cierto sistema de operaciones en un orden determinado para la resolución de todos los problemas de algún tipo dado. (Trajtenbrot, 1977: 11), El término algoritmo procede del nombre del matemático uzbeko Al-Jwarizmi quien ya en el siglo IX propuso las reglas de los algoritmos más sencillos que son las de la cuatro operaciones elementales de la aritmética (suma, resta, multiplicación y división), es por ello que estas reglas adquieren este nombre. En matemáticas se considera resuelta una serie de problemas de un determinado tipo cuando se elabora el algoritmo para su solución. El objetivo natural de la matemática es la creación de tales algoritmos, el estudiante al aplicar estas "reglas" resolverá problemas y le facilitan el entendimiento de la matemática. Es importante que aprenda a crear reglas, con las cuales generalizara el conocimiento, porque todo conocimiento debe generalizarse para ser útil (Poncaire, 1984:57), hacer conocimiento a priori y obtener un saber Heurístico, que es el que le permitirá al estudiante crear tecnología y cambiar la naturaleza como la sociedad actual, en el presente artículo el autor, mostrara un método de cómo puede ser enseñada la matemática a todos los niveles por medio de pasos algorítmicos los cuales facilitara su comprensión y apropiación de la teoría, estimulando su inteligencia, contribuyendo a su formación integral, este método logro mejorar las calificaciones de estudiantes en la materia de Ecuaciones Diferenciales en la Facultad de Ciencias de la Electrónica BUAP.

**Palabras clave:** algoritmo, heurístico, generalizar, problemas.

## Abstract

Algorithm is understood as an accurate written form of the accomplishment of certain system of operations in a certain sequence for the resolution of all the problems of a certain type. (Trajtenbrot, 1977; 11). The term "algorithm" comes from the name of the Uzbek mathematician "Al-juarizmi" who in the 9th century proposed the rules of the simplest algorithms, which are the elemental operations of arithmetic (addition, subtraction, multiplication and division), that is why these rules have this name. In mathematics, a problem of a certain type is completely solved when their solving algorithm is found. The main aim of mathematic is the creation of those algorithms, students have to solve problems applying these "rules"; algorithms make the understanding of mathematics easier. It is important that students learn to create rules to generalize knowledge, because all knowledge has to be generalized in order to be useful (Poncaire, 1984; 57), make a priori knowledge and get an Heuristic knowledge, which is what will help them to create technology and change the nature of the existing society. In this article the author shows a method in which mathematics can be taught to all levels using algorithmic steps,

facilitating understanding and retention of a theory, stimulating intelligence and developing comprehensive training. The subject of "Ecuaciones diferenciales" improved by the use of this method at "Facultad de Ciencias de la Electronica" of BUAP.

**Key words:** Algorithm, Heuristic, generalize, problems

## Introducción

En la enseñanza de la matemática a nivel universitario, en las carreras del área de ingeniería los estudiantes, tienen la dificultad de entender las materias en esta área del conocimiento, y esto es porque tiene problemas con abstraer, así como encontrar la solución de los problemas que se les presenta, el problema se extiende no solo en el aula, sino que también en su vida profesional donde se les dificulta crear la solución para las interrogantes que su profesión les presenta, es por ello que se propone una forma diferente de enseñar la matemática en el nivel universitario donde las materias presentan gran abstracción, este método es por medio de **algoritmos**, estas reglas son fáciles de utilizar y poco a poco permiten que el estudiante, asimile las ideas, que las absorba y que las adapte a su ser, que las incorpore a su naturaleza, trabajando con el objeto se dirige y se asimila (Barrow, 2008:61), además de que obtiene confianza en el aprendizaje, se motiva y el alumno desea aprender y lo mejor que se puede enseñar es el deseo de saber (Kant,1972: 58).

## Eureka

A mediados del siglo III a.C., Arquímedes -uno de los más famosos científicos de la antigüedad clásica- fue consultado por Hierón II, tirano de Siracusa. Hierón necesitaba saber si su corona votiva estaba hecha de oro puro o si, por el contrario, el orfebre lo había engañado y había usado una porción de plata para fabricarla. Para encontrar la respuesta había que calcular el volumen de la corona con la condición de no fundirla o alterarla.

Nosotros -desde el siglo XXI- podemos ver que el problema consistía en calcular la densidad de un objeto irregular. Un problema que ahora nos parecería muy sencillo. Sin embargo, cuando esta pregunta -¿cómo puedo saber si la corona de Hierón es de oro puro y no una aleación?- ocupó el pensamiento de Arquímedes existían herramientas para calcular el peso de un objeto, pero no para medir el volumen de cuerpos irregulares. Arquímedes estaba frente a un problema nuevo cuya solución exigía la creación de nuevas herramientas o de acercamientos diferentes.

¡Eureka! ¡Eureka! Salió gritando el sabio por las calles de Siracusa. Corría desnudo -ya que había dado con la solución mientras se duchaba- y gritando ¡lo he descubierto, lo he descubierto! que es lo que *Eureka* significaba. Arquímedes había tenido una idea. Había descubierto algo.

El científico griego notó, cuando entró en la bañera, que el nivel de agua subía y llegó a pensar que este podía ser proporcional al volumen del objeto sumergido. De esta manera podría medir el volumen de la corona de Hierón II.



Arquímedes, había descubierto una forma de calcular la densidad de objetos irregulares. Recorrió un camino o procedimiento que iba de lo concreto -relación entre masa y volumen- a lo abstracto -un objeto irregular desplaza una cantidad de agua proporcional a su volumen-. Al mismo tiempo creó un *algoritmo matemático* para resolver todos los problemas de este mismo tipo.

### **Sustento teórico**

Históricamente el problema de la matemática ha sido, crear un algoritmo que permita resolver cualquier problema matemático. Este problema tiene su historia, el matemático y filósofo alemán Leibniz (1646- 1716) soñaba con la creación de un método general que permitiese resolver eficazmente cualquier problema. A pesar de que no encontró tal algoritmo general, considero que llegaría el tiempo que existiera dicho algoritmo. El deseo natural de los matemáticos es crear algoritmos poderosos que puedan resolver problemas de diferentes clases, los algoritmos han sido utilizados en áreas de la matemática como la aritmética, algebra, geometría, ecuaciones diferenciales, lógica y cálculo.

La creación de un algoritmo está acompañado, en general con fines y complicados razonamientos que exigen una gran inventiva, cuando el algoritmo ya ha sido creado el proceso de resolución de los problemas correspondientes, se hace tal que lo pueda cumplir exactamente una persona que incluso no tenga ni el mínimo concepto de la esencia del propio problema.

La elaboración de un algoritmo es necesario tener amplios conocimientos y emplear mucho trabajo creativo, el único requisito del algoritmo es que debe ser útil para solucionar todo problema de un tipo dado, que tenga utilidad, los algoritmos no solo son usados en el área de la matemática sino también en otras ciencias, puesto que todas las ciencias tienen alguna parte práctica que consiste en problemas que ponen algún fin y dicen cómo puede conseguirse tal fin (Kant, 2008:111). Los algoritmos por su carácter lógico también son utilizados en la computación, los algoritmos creados especialmente creados para las computadoras se llaman programas, los programas son algoritmos que se ejecutan por la computadora (Trajtenbrot, 1977:50) de la información más importante que trata la computadora.

Otro de los métodos utilizados en la matemática es el método axiomático que consiste en que todas las proposiciones de la teoría dado se obtiene de varias sentencias (axiomas) que se aceptan sin demostración. Este método es la base de la geometría, en la actualidad la matemática están construidas sobre axiomas.

### **Sustento didáctico**

Para Rene Descartes el grave error de la lógica de Aristóteles es la incapacidad para invención, el silogismo no puede ser un método de descubrimiento, pues las premisas deben tener conclusión (Descartes, 2011; 17). Descartes busca reglas fijas para descubrir verdades no para defender tesis. Descartes propone un método donde sucesión de intuiciones por la cual se va pasando de una verdad a otra, hasta llegar a la que deseamos

demostrar, partiendo un poco más de hechos particulares y no verdades absolutas como es el método de Aristóteles.

El método inductivo de Bacon donde se estudia la “forma” de los fenómenos, y el problema debe ser resuelto mediante una progresiva exclusión Bacon presenta como inducción a un complicado procedimiento de abstracción que tiene su base en la hipótesis metafísica del formalismo escolástico, también Bacon critica la lógica Aristotélica y propone un nuevo método de ciencia activa (Bacon, 2009;4), él crea algoritmos y va obteniendo resultados particulares, los cuales generaliza y obtiene una ciencia nueva, él va de casos particulares a casos generales, que es lo que se usará para el aprendizaje de los estudiantes.

En buena medida, resolver problemas es un modo de adaptación. En este sentido (Piaget,1935:174) señala que “educar es adaptar al individuo al medio social, al ambiente”, donde la inteligencia no es otra cosa que el adaptarse a las condiciones; esto puede entenderse en el sentido de que al adaptarse se resuelven problemas, los cuales logran una maduración del conocimiento, de modo que la interacción entre el sujeto y el objeto constituye una adaptación, el trabajo se basara en esta propuesta de Piaget donde el estudiante se adapte al problema utilizando un algoritmo que dé solución a su interrogante.

De igual forma se utiliza el paradigma socio histórico cultural, porque en este mismo paradigma siempre debe partirse de lo más simple hasta lo más complejo, y es precisamente lo que se hará, se partirá de lo **concreto** para llegar a lo **abstracto** (Vigotsky, 1988:133), lo cual es parte del, por medio de algoritmos los cuales darán soluciones concretas y ayudara al estudiante ir abstrayendo poco a poco, mientras se domina el material.

## Propuesta

Se trata de resolver los problemas matemáticos a base de algoritmos para facilitar su comprensión, este método fue utilizado en la materia de ecuaciones diferenciales de la facultad de ciencias de la Electrónica, los estudiantes tienen problemas en la mencionada materia, en los exámenes departamentales tienen un promedio de reprobación del 60% y la calificación moda es de 7, utilizando el método propuesto el nivel de reprobación bajo a un 30% y la calificación moda fue de 9. A continuación se dará un ejemplo de cómo puede ser aplicado. Ejemplo

Problema encontrar el máximo común divisor de dos números  $a$  y  $b$ , de no usarse el algoritmo se debe hacer un conjunto de operaciones engorrosas sin un método específico pero para facilitararlo se dará un método diferente. Algoritmo utilizado en la aritmética es el algoritmo de Euclides que resuelve todos los problemas del siguiente tipo: Hallar el máximo común divisor de dos números naturales dados  $a$  y  $b$ .

Para resolver este problema pueden hallarse sus divisores de  $a$  y  $b$ , pero la división se puede reducir a una sustracción repetida, utilizando los siguientes pasos.

**Paso 1.-** Examinar los números  $a$  y  $b$ , pasar a la indicación siguiente.

**Paso 2.-** Compara los dos números ( $a=b$ ,  $a<b$ ,  $a>b$ ) pasar a la indicación siguiente.

**Paso 3.-** Si los números examinados son iguales, cada uno de ellos da el resultado buscado, el proceso se para, sino es así se pasa a la siguiente indicación.

**Paso 4.-** Si el primero de los números examinados es menor que el segundo, cámbialos de lugar y continua su examen. Pasa a la siguiente indicación.

**Paso 5.-** Resta el segundo de los números examinados del primero y examina dos números, el sustraendo y el resto, pasa a la indicación dos y posteriormente continuar con los siguientes pasos.

Después de que las cinco indicaciones se hayan cumplido hay que volver de nuevo a la segunda, pasar a la tercera, a la cuarta, a la quinta y otra vez a la segunda, la tercera etc., hasta que se obtienen números iguales, o sea, hasta que se cumpla la condición que se contiene en la tercera indicación: entonces se cesa el proceso, el cual es llamado el algoritmo de Euclides para obtener el máximo común divisor de dos números. Como se nota, con este método se puede resolver cualquier conjunto de números es decir, facilita la solución el resolver problemas

Es notorio, que no necesario incluso saber que se está haciendo, solo se sigue el algoritmo, y se llegará a la solución, pero en la práctica de resolver poco a poco problemas se llega a la abstracción, y al dominio del material matemático, puesto que se madura el conocimiento y el alumno se apropia del saber.

## **Conclusión**

Los algoritmos usados en la enseñanza de la matemática a nivel superior quizá puedan ofrecer un punto de apoyo para los docentes en el área de las ciencias exactas, y al mismo tiempo, para los alumnos que desean aprender los materiales necesarios para su formación. Habrá, pues, que recordar las palabras del sabio griego Arquímedes en referencia a la palanca: Dadme un punto de apoyo y moveré el mundo.

La limitación de este método es que no existe un algoritmo para resolver cualquier tipo de problemas y este aprendizaje se restringe a un dominio, pero la parte que puede ser abordada por un algoritmo debe ser utilizado, puesto que como puede notarse en los resultados el alumno entiende mejor el material, se motiva al notar que resuelve los problemas y esta motivación provoca que se profundice en el aprendizaje, e incluso una de las finalidades que se busca es que el estudiante en un futuro cree algoritmos los cuales solucionen un sector de problemas establecidos, facilitando el aprendizaje.

## **Anexo** **Enseñar con algoritmos**

Existen buenas razones para creer que enseñar matemáticas por medio de algoritmos no sólo es una buena idea, sino que debería aplicarse en la educación superior. Las ventajas que ofrece este método para la formación de

los universitarios pueden mejorar su actuación dentro y fuera de las aulas. El conocimiento generado por la comprensión y elaboración de algoritmos le permiten a los estudiantes utilizar activamente lo que saben en su vida profesional y académica.

El matemático húngaro George Pólya ya había descubierto a mediados del siglo XIX el potencial *heurístico* de la resolución de problemas a través de una enseñanza metódica y sistemática. El Conocimiento Heurístico es aquello que nos permite manipular lo que sabemos, aprender por nuestra propia cuenta y descubrir nuevas formas de acercarnos a nuevos problemas.

Pólya, en su libro *Cómo resolverlo* de 1941 sugiere usar los pasos siguientes para resolver problemas matemáticos:

1. Primero se tiene que entender el problema.
2. Una vez comprendido, se hace un plan.
3. Se lleva a cabo el plan.
4. Revisa tu trabajo y pregúntate si no se podría hacer mejor.

La base de la Heurística, según Pólya, está en la experiencia de resolver problemas y en ver cómo otros lo hacen. Las ideas del matemático húngaro están en sintonía con las de Henri Poincaré, matemático francés que creía que el conocimiento, para ser de utilidad, tiene que generalizarse. Sin embargo, para generalizar el conocimiento matemático uno tiene que superar varios escollos.

Los programas de ingeniería suelen tener materias en las que el nivel elevado de abstracción desanima a los estudiantes: ecuaciones diferenciales, lógica, cálculo, etc. Agobiados, los alumnos, pierden interés en la materia, se les dificulta el contenido, y debido a esto no pueden solucionar los problemas que se les presentan en clase. No pueden generalizar ni apropiarse de un saber que les permita abstraer el contenido del material matemático. Están como Arquímedes antes de meterse en la bañera.

## Referencias

- Bacon, F. (2008). *Novumorganum*. México Porrúa.
- Descartes, R. (2011). *El discurso del método*. España: Gredos.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. México: Ariel.
- Kasner E.(1972). *Matemáticas e Imaginación*: Madrid España: Editorial C.E.C.S.A.
- Trajtenbrot B.(1977). *Los algoritmos y la resolución automática de los problemas*: Moscú, Rusia: Editorial Mir.
- Perelman Y, (1971). *Matemáticas Recreativas*: Moscú, Rusia: Editorial Mir.
- Pékelis V.(1977). *Pequeña Enciclopedia de la gran genética*: Moscú Rusia: Editorial Mir.
- Vygotsky, L. (1988). *Zona de desarrollo próximo*. México: Universidad Nacional de Comaue.

## NORMAS PARA COLABORADORES

**Contenido.** Se aceptan tres tipos de trabajos: a) artículos de investigación (con una extensión máxima de 5000 palabras), b) ficha técnica de instrumentos de investigación (en el formato correspondiente), y c) Ensayos teóricos (con una extensión máxima de 3000 palabras). Todos los trabajos deberán ser inéditos y contribuir de manera substancial al avance epistemológico, teórico, metodológico o instrumental del campo de la educación. Los artículos enviados se someterán al proceso de evaluación denominado “doble ciego” con dos árbitros.

**Forma.** Los autores deben enviar sus artículos y ensayos siguiendo el Estilo de Publicación de la American Psychological Association (quinta edición en inglés y segunda en español, 2002). Sus palabras claves deberán responder al vocabulario controlado de IRESIE, disponible en la siguiente dirección: [http://132.248.9.1:8991/iresie/Vocabulario\\_Controlado.pdf](http://132.248.9.1:8991/iresie/Vocabulario_Controlado.pdf). Los trabajos que no cubran estos requisitos serán devueltos a sus autores para ser revisados.

**Envío de trabajos.** El trabajo deberá enviarse en formato electrónico, preferentemente Word, con una carta de remisión dirigida al director de la revista; esta carta deberá ser firmada por el autor principal y en ella se deberá afirmar la originalidad de la contribución y que el trabajo no ha sido enviado simultáneamente a otra revista, así mismo deberá contener el consentimiento de todos los autores del artículo para someterlo a dictaminación en la Revista Electrónica *Praxis Investigativa ReDIE*.

Adicionalmente, en la misma carta, los autores deben informar si existe algún conflicto de interés que pueda influir en la información presentada en el trabajo enviado. Por otra parte, la revista solicitará a los árbitros informar sobre cualquier interés que pueda interferir con la evaluación objetiva del manuscrito. Los trabajos se deberán enviar a [praxisredie2@gmail.com](mailto:praxisredie2@gmail.com)

**Recepción de trabajos.** La recepción de un trabajo se acusará en un plazo no mayor a tres días y se informará al autor sobre su aceptación o rechazo en un plazo máximo de seis meses.

**Cesión de derechos.** Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción y difusión por cualquier forma y medio corresponden al editor; para este fin los autores deberán enviar una segunda carta, una vez notificados que su trabajo fue aceptado, donde cedan los derechos de la difusión del trabajo a la revista.