

**PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE**



**REVISTA ELECTRÓNICA DE LA RED DURANGO DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS**

**VOL. 7 NÚM. 13**

**JULIO-DICIEMBRE DE 2015**

**TRAYECTORIA  
LABORAL**

**HABILIDADES  
EMPRENDEDORAS**

**FORMACIÓN  
DOCENTE**

**EDUCACIÓN  
ESPECIAL**

**APRENDIZAJE  
SITUADO**

**EDUCACIÓN  
SUPERIOR**



**C O N T E N I D O**

**EDITORIAL**

<b>Trayectoria laboral- académica, desempeño profesional y formación recibida en egresados de especialidad</b>	<b>7</b>
<i>Lizeth Rodríguez González, Marco Antonio Salas Luévanos y José de Jesús Hernández Berúmen</i>	
<b>Felicidad y habilidades emprendedoras en estudiantes de preparatoria desde la psicología positiva</b>	<b>24</b>
<i>Marco Alberto Núñez Ramírez</i>	
<b>La formación docente en Latinoamérica: hitos y desafíos</b>	<b>35</b>
<i>Antelmo Castro López y Edna Luna Serrano</i>	
<b>La educación especial ante las políticas educativas en México</b>	<b>46</b>
<i>Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar</i>	
<b>Aprendizaje situado para la formación de competencias investigativas en el estudiante de psicología clínica. Análisis desde el pensamiento complejo</b>	<b>58</b>
<i>Sara Esther Castillo Ortega y Andrés Cerón Salazar</i>	
<b>El ciberbullying, otra enfermedad de la escuela</b>	<b>69</b>
<i>Irma Leticia Zapata Rivera y Yolanda Noemí Guerrero Zapata</i>	
<b>La narrativa, como recurso en la investigación educativa</b>	<b>85</b>
<i>Giselle León León</i>	
<b>La enseñanza para la comprensión en el aula de educación superior y su complejidad para una construcción pedagógica más oportuna a las necesidades de sus estudiantes</b>	<b>93</b>
<i>Aldo Ocampo González</i>	
<b>Alianza gobierno-universidades públicas, la especialidad interinstitucional en evaluación y gestión para resultados. Un caso exitoso en el estado de Durango</b>	<b>108</b>
<i>Miguel Navarro Rodríguez</i>	
<b>Método grupal para el aprendizaje de la matemática</b>	<b>117</b>
<i>Enrique De La Fuente Morales</i>	
<b>Orientaciones para el desarrollo de la lengua materna mediante el análisis fónico en el sexto año de vida</b>	<b>127</b>
<i>Aymara Betancourt Vizcaya, Yosleydis Rubio Fernández y Fermín Lorenzo Morales Domínguez</i>	

**NORMAS PARA COLABORADORES**

INDIZADA EN:

Sistema Regional de Información  
en Línea para Revistas Científicas  
de América Latina, el Caribe, España y Portugal

latindex



Actualidad Iberoamericana  
Índice Internacional de Revistas



INCLUIDA EN:



Desde 1998  
en Internet...  
Gracias  
por acompañarnos.



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

## 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 Frago** (*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 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 63% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 89% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- c) Se recibieron 13 trabajos en total; se aceptaron 11 y se rechazaron 2.

Acumulativo (trece números)

- a) El 75% 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 114 trabajos en total; se han aceptado 98 y se han rechazado 16.

## **LAMENTABLE, MUY LAMENTABLE, EL PAPEL QUE ESTÁ HACIENDO SILVIA SCHMELKES AL FRENTE DEL INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

Inicialmente, cuando fue nombrada la Dra. Schmelkes al frente del INEE, parecía que iba a llevar el trabajo académico y de investigación a esta institución. Por fin, pensamos muchos, la evaluación va a dejar de ser vista como algo técnico y se va a dejar atrás la cuantofrenia. Pero poco tiempo pasó para ver que su soberbia, y su clara asociación con el poder, la encaminaron a denostar al magisterio mexicano y a asumir la visión empresarial sobre el problema educativo. Pero bueno ¿que podíamos esperar de una socióloga formada en la Universidad Iberoamericana?

El protagonismo mediático que ha asumido Silvia Schmelkes para defender la evaluación docente, en lo particular, y la reforma educativa, en lo general, no le corresponde. Exigir que se evalúe a los docentes y estar hablando de su retiro o de las jubilaciones, y demás temas similares, no es de su competencia. Ella es directora del INEE y el INEE no es el patrón de los maestros.

Tal vez alguien debería recomendarle a la Dra. Schmelkes que se dedique a atender mejor sus funciones y deje atrás los reflectores. Hasta ahorita, el INEE se ha caracterizado por políticas erráticas y problemas de infraestructura. Los problemas que suelen tener los profesores en la plataforma para tomar los cursos o subir evidencias son el pan nuestro de cada día. A esto habría que agregar sus cambios repentinos de políticas. De este segundo punto baste un ejemplo: primero dejó que se formaran como evaluadores los Apoyos Técnicos Pedagógicos, e inclusive los certificó y hasta a algunos de ellos los puso a reproducir el curso, y a los pocos meses decidió que siempre no y puso una nueva cláusula a este proceso donde indica que para ser evaluador debes de estar frente a grupo; en otras palabras, con esta acción se burló de todos los Apoyos Técnicos Pedagógicos que soportaron llevar hasta el final un curso con fuertes problemas de estructuración para lograr su certificación y poder ser evaluadores y posteriormente, con la mano en la cintura, decide que esa certificación no les vale.

¿Qué más nos espera por ver? No creo que tardemos mucho en averiguarlo.

# TRAYECTORIA LABORAL- ACADÉMICA, DESEMPEÑO PROFESIONAL Y FORMACIÓN RECIBIDA EN EGRESADOS DE ESPECIALIDAD

## LABORAL- CAREER ACADEMIC, PROFESSIONAL PERFORMANCE AND TRAINING GRADUATES RECEIVED IN SPECIALTY

Lizeth Rodríguez González (1) Marco Antonio Salas Luévanos (2) y  
José de Jesús Hernández Berúmen (3)

1. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Docente del programa de Especialidad en Tecnologías Aplicadas a la Educación, Unidad Académica de Docencia Superior, Universidad Autónoma de Zacatecas; Perfil PROMEP. [lizethar@gmail.com](mailto:lizethar@gmail.com)
2. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, Docente del programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, Unidad Académica de Docencia Superior, Universidad Autónoma de Zacatecas; SNI I, Perfil PROMEP, Miembro del Cuerpo Académico – 190 (Políticas Educativas, (Consolidado). [salasluevano@gmail.com](mailto:salasluevano@gmail.com)
3. Doctor en Administración por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Docente del programa de Especialidad en Tecnologías Aplicadas a la Educación, Unidad Académica de Docencia Superior, Universidad Autónoma de Zacatecas; Perfil PROMEP. [jherber@uaz.edu.mx](mailto:jherber@uaz.edu.mx)

### Resumen

Este artículo forma parte de un proyecto de investigación cuantitativo más amplio sobre seguimiento de egresados, donde se analiza la inserción laboral de cinco generaciones de egresados de un Programa de Especialidad en Tecnologías Informáticas Aplicadas a la Educación. En este se retoma lo que corresponde al análisis descriptivo no paramétrico de contingencias. El objetivo fue investigar, el nivel de satisfacción en la formación adquirida por los estudiantes, para enriquecer la toma de decisiones, tendientes a modificar los planes y programa de estudio, pero además, cumplir con los parámetros institucionales para en corto plazo aspirar a las evaluaciones de los organismos acreditadores. Lo anterior permitió contar con una base de datos como apoyo para futuras investigaciones y evaluaciones del programa académico.

**Palabras clave.** Educación, Seguimiento de egresados, especialidad, contingencia, satisfacción.

### Abstract

This article is part of a larger research project quantitative monitoring graduates, where the employment of five generations of graduates of a program Specialization in Information Technology Applied to Education is analyzed. This is retaken what corresponds to nonparametric descriptive analysis contingencies. The aim was to investigate the level of satisfaction with the training acquired by students, to enrich decision making, aimed at modifying plans and curriculum, but also meet with institutional parameters for short-term evaluations aim at of accrediting agencies. This allowed us to have a database to support future research and evaluation of the academic program.

**Keywords.** Education, Monitoring of graduates, specialty, contingency, satisfaction.

## Introducción

La sociedad actual en el mundo entero, exige una presencia cada vez mayor de políticas de calidad y rendición de cuentas, en donde los procesos educativos de todos los niveles no escapan a tales tendencias, dentro de las cuales, los procesos de evaluación impulsan y al mismo tiempo dan cuenta de la mejora en la calidad de los servicios, así como del beneficio obtenido. Sin embargo, uno de los problemas que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES), es la falta de un estudio sistemático, confiable y continuo de sus egresados; para la toma de decisiones, que oriente y retroalimente a los programas educativos.

La Especialidad en Tecnologías Informáticas Aplicadas a la Educación (ETIAE) no escapa a esta situación, hasta la fecha con cinco generaciones de egresados existen vacíos de información confiable para fines institucionales. En efecto, la mayoría de los egresados ha perdido la comunicación con el Programa y no existe información relevante y sustancial. La falta de información es un problema para mejorar la oferta educativa y, ofrecer una mejor formación para el desempeño a las próximas generaciones. En virtud de ello en este trabajo nos planteamos una pregunta ¿Cuál es la opinión de los estudiantes sobre la calidad y satisfacción de la formación recibida en la ETIAE, que permita identificar las fortalezas y debilidades del programa para mejorar el nivel académico en el periodo formativo? El objetivo general, Conocer el nivel de satisfacción de la formación adquirida y el valor aportado del programa de ETIAE reconocido por los egresados, para enriquecer la toma de decisiones que permitan superar el nivel académico en el periodo formativo y, los específicos, Determinar los aspectos generales de los egresados, Identificar el nivel de satisfacción del egresado con respecto de la ETIAE, Exponer cómo valoran los egresados la calidad del programa y, Determinar cómo evalúan los egresados la formación recibida. En función de lo anterior, nuestra hipótesis queda así: “La calidad del programa académico, la expectativa del estudiante y la satisfacción de la formación adquirida en la ETIAE, dependen principalmente, de la vinculación entre los seminarios, la pertinencia del curriculum y los métodos de enseñanza”.

La investigación es cuantitativa<sup>1</sup>, el universo correspondió al total de alumnos egresados con un total de 44 egresados de las primeras cinco generaciones, de los cuales se localizaron 22 y fueron los que se tomaron como tamaño de población para definir la muestra de una población finita de distribución Binomial cuya fórmula es:

---

<sup>1</sup> La investigación cuantitativa es aquella que permite examinar los datos de manera científica, más específicamente en forma numérica, con ayuda de herramientas del campo de la estadística. Este trabajo, es de tipo descriptivo, así como analítico, por ser un procedimiento que consiste fundamentalmente en establecer la comparación de variables y además, se refiere a la proposición de una hipótesis que se trata de probar o negar.

$$n = \frac{4 \times N \times p \times q}{e^2 \times (N - 1) + (4 \times p \times q)}$$

Donde:

n = tamaño de la muestra a estimar

N = tamaño de la población (44 egresados - 20 sin localización=24)

p = probabilidad de éxito (50% = 0,5)

q = probabilidad de fracaso (1-p = 1-0,5 =0,5)

e = error permisible estimado (6%)

$$n = \frac{4 \times 44 \times 0,5 \times 0,5}{(0,06)^2 \times (44 - 1) + (4 \times 0,5 \times 0,5)} = 22$$

Le corresponde un error de muestreo del 6%. El instrumento aplicado para la obtención de la información fue el cuestionario<sup>1</sup>, elaborado con preguntas cerradas que permitió definir las variables, procesar y analizar la información a través del SPSS, a fin de obtener características generales que corresponden a los entrevistados (egresados). La información fue tratada desde la estadística descriptiva no paramétrica cuantitativa con variables discretas. La localización de los egresados fue mediante formas alternas: acercamiento personalizado, correo electrónico, teléfono, y mensajería instantánea. Se buscó probar la hipótesis en base al análisis estadístico a través del Programa Estadístico para Ciencias Sociales Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión V. 17.0. Se llevó a cabo la concentración y análisis de la información, para posteriormente proporcionar los resultados.

### **Políticas educativas sobre seguimiento de egresados**

Las políticas sobre seguimiento de egresados buscan analizar la contribución de los egresados de las Instituciones de Educación Superior (IES) a la sociedad, y a determinar el impacto económico de las actividades desarrolladas en el mundo laboral. Para ello se exige a las IES enfrentar la oferta educativa con la necesidad del mundo laboral para determinar su correspondencia e impacto social y económico. Algunos organismos entre ellos la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), así como diversos programas como el Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI), Comité Interinstitucional para Evaluación de la Educación Superior (CIES), están vinculados a acciones para fortalecer la calidad de la educación. Desde estas instancias y mediante la aplicación de los programas se pretende que las IES mejoren en sus aspectos sustantivos, a efectos de lograr la calidad de los programas educativos.

En relación a la política institucional, durante el rectorado 2008-2012, en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), se plantea que “...dentro de las

<sup>1</sup> El cuestionario fue elaborado para ser utilizado dentro de las Unidades Académicas o Programas Académicos de la UAZ a nivel posgrado.

directrices y políticas funcionales y sustantivas de la Universidad, implementar y fortalecer programas de seguimiento de egresados, estudios de mercado, así como la evaluación de la satisfacción de empleadores y estudiantes, como estrategias para retroalimentar la actualización curricular y los procesos educativos” (PDI-UAZ, 2008-2012). Por otra parte en la Unidad Academia de Docencia Superior (UADS), en esta dinámica se plantea en el (PDI-UADS 2008-2012), dentro del apartado de evaluación, “...la falta de un programa de seguimiento de egresados, ya sea por cada uno de los programa o general de toda la Unidad, que coadyuve a buscar la forma de solucionar esa carencia que se tiene, y que pueda al mismo tiempo servir como parámetro al momento de la realización de evaluaciones externas”.

Derivado de lo anterior, el seguimiento de egresados forma parte de las nuevas políticas y exigencias solicitadas por los organismos evaluadores externos que regulan las IES, reconociéndose que existen aún muchas necesidades, logísticas, infraestructura y de presupuesto principalmente.

### **Elementos teóricos en seguimiento de egresados**

Los estudios de seguimiento de egresados han sido abordados desde diferentes perspectivas teóricas, destacando la teoría de la devaluación de los certificados, la teoría de la fila, la teoría del bien posicional así como la teoría de la segmentación o mercados segmentados. Este trabajo, se sustenta en la teoría del capital humano misma que encuentra raíces en el funcionalismo<sup>1</sup>, corriente que respalda a esta teoría como alternativa acerca de los vínculos entre la economía, el mercado laboral y la educación.

Los primeros intentos que hicieron los economistas en este siglo para explicar las relaciones entre la escolaridad y la fuerza de trabajo se derivaron del paradigma funcionalista de las ciencias sociales (Sarre, 1998). El Funcionalismo es la corriente de interpretación del pensamiento social en educación dominante en nuestro sistema educativo, que se basa en la acumulación y transmisión del progreso científico y tecnológico y, en donde la educación sirve de mecanismo social de transmisión del conocimiento de acuerdo a las necesidades del aparato productivo. En este proceso se requiere calificación de la fuerza laboral, esta, es proporcionada en la escuela (Adler, 1998). De ahí que “...La teoría más definida e importante del funcionalismo, es la teoría del capital humano. Aproximadamente a partir de los años cincuenta y sobre todo en los Estados Unidos se caracterizó a la educación como uno de los factores primordiales para formar “capital humano”, es decir que los individuos deberían reconocerse como un recurso del capital” (Adler, 1998).

El capital humano es un nombre apropiado para las capacidades productivas humanas, porque éstas pueden producir bienes en el presente y en el futuro, pero también es apropiado por otra razón. Así como aumenta el capital físico, lo hace el capital humano. En la antigua Grecia, Platón señalaba

---

<sup>1</sup> Teoría que considera a la sociedad como un conjunto de partes (normalmente instituciones) que funcionan para mantener el conjunto, en la que el mal funcionamiento de una parte obliga al reajuste de las otras. Sus principales pioneros fueron Bronislaw Malinowski, Malinowski, Durkheim, Nicolas Maquiavelo y Alfred Reginald Radcliffe-Brown.

los beneficios de una masa de ciudadanos entrenada: “lo que afirmo que en todo hombre que va a ser bueno en cualquier ocupación específica desde la infancia. Aparte de esto, debe tener instrucción elemental en todos los temas necesarios” (Platón, 1926).

Entre los clásicos del capital humano, se encuentra Adam Smith (1776) y John Stuart Mill, el primero resaltó en su momento que “el progreso más importante en las facultades productivas del trabajo” (Smith, 1999) y el segundo, menciona que uno de los requisitos de la producción es el trabajo y objetos naturales” (Stuart, 1996).

La teoría neoclásica del capital humano y la educación, se concibe como una inversión privada y social, que deriva en un incremento de los ingresos del individuo a futuro cuando éste entra o se reintegra al mercado laboral. La teoría del capital humano a partir de su relación entre economía – educación, es el fundamento para que las universidades públicas se hagan llegar los subsidios, a partir del postulado de que la educación es una inversión, pues un hombre educado según Adam Smith (1776) es comparable a una máquina, en tanto que el trabajo que él aprende a desempeñar le retornará todos los gastos de su aprendizaje. A mitad del siglo XX esta idea se retoma por algunos economistas entre ellos, Theodore Schultz (1981), este mostró en su artículo, “Invertir en el hombre: la visión de un economista”, vencer las ofensas morales que generaba la idea de considerar a los seres humanos como bienes de capital (Moreno, Abril de 2006). Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) basada en Edward F. Denison argumenta que las inversiones en educación generan rentas mayores que las inversiones en capital físico, y que los incrementos en el gasto educativo son un medio efectivo para incrementar el producto interno bruto. A partir de esas ideas se desató una serie de políticas de financiamiento y expansión educativa, así como también diversos estudios que, por una parte analizaban críticamente los efectos obtenidos; y por otra, proponían algunas estrategias para dirigir más eficazmente las inversiones en educación y obtener relaciones más directas con el mundo del trabajo, lo cual dio lugar a lo que se conoce ahora, en planeación educativa, como el enfoque de la funcionalidad técnica de la educación (UJAT, 2004).

El Capital humano es considerado como el valor de las habilidades, capacidades, experiencias y conocimientos de las personas que integran una organización y que lo hacen potencialmente más apto que otros. Esta teoría plantea la posibilidad de elevar la productividad por medio de la inversión de la fuerza de trabajo, esto es, que las personas deberían invertir más en su educación en la adquisición de conocimientos y habilidades que le permitieran desarrollar mayores capacidades productivas (Moreno 2006). Sin embargo, existen objeciones y críticas respecto al capital humano, por parte de distintas corrientes. “Algunas de ellas se centran en que esta teoría concibe al hombre como ser racional, sin considerar una posible visión globalizadora que incluyera su psicología –inclusive irracional- y su papel fundamental como transformador de la naturaleza (de la sociedad) y de sí mismo” (Adler, 1998).

## Resultados

### Datos generales del egresado

En este se hace una descripción de los egresados mediante variables como: género, edad, estado civil, generación de egreso y sostenimiento económico, entre otras, con el fin de tener un panorama general de los mismos. Los resultados muestran un promedio de 37.9 años en la edad de los alumnos y existe una desviación estándar de más menos 9.5 a 11 años, lo que refleja que la edad mínima es de 25 años y máxima de 56, de esta manera se expresa que los alumnos en su mayoría son relativamente jóvenes. En relación al género, la mayor parte de los egresados (12) son de sexo masculino, lo que corresponde al 54.5% del total de encuestados y el 45.5 % pertenecen al sexo femenino, observándose que no existe mucha diferencia entre ambos sexos. El estado civil de los egresados, muestran que el 36.4% de los egresados son solteros, el 59.1% son casados y el 4.5% son divorciados, ningún encuestado respondió vivir en unión libre. Respecto al sostén económico para realizar los estudios dentro de la ETIAE, el 86.4% de los egresados respondió que ellos mismos costearan sus gastos, solo uno cubrió los pagos a través de beca y uno más respondió que el sostenimiento para realizar sus estudios fue otro diferente.

### Trayectoria laboral del egresado

El 40.9% de los encuestados laboran en escuelas preparatoria, mientras que el 22.7% trabajan en profesional y el resto primaria, secundaria y otros niveles. El 90.9% de los egresados trabajaban al cursar la Especialidad, y el 2% no trabajo durante su formación; esto refleja que pueden tener algún interés específico que les ayude a obtener mejores condiciones de trabajo y/o contar con habilidades y herramientas en el uso de la tecnología en su campo laboral. La relación de contenidos - trabajo al cursar la especialidad, el 90% afirmaron tener relación y el 9.1% no estaba relacionado su trabajo con sus estudios. Por su parte el (81.8%) de los egresados estaba contratado como de base, el 2% por contrato y solo el 4.5% de confianza; se infiere por lo tanto, que los egresados de la Especialidad buscan una capacitación que les ayude a obtener mejores condiciones de trabajo.

### Análisis no paramétrico de contingencias

Como complemento de los resultados se realizó un análisis descriptivo no paramétrico de contingencia, en donde se detalla el comportamiento de las variables que sustentan la hipótesis a fin de determinar las coincidencias que existen entre ellas y evaluar qué factores influyeron para la formación adquirida, las expectativas y la calidad del programa.

### *Formación Adquirida*

En escala de respuestas de un total de 22 egresados, el análisis de contingencia, muestra las frecuencias que resultaron de cruzar la variable

“formación adquirida” con cada variable del apartado “procesos de enseñanza/aprendizaje”, una vez obtenidas las tablas se seleccionaron las más representativas a fin de determinar donde se presenta la mayor contingencia o coincidencia en las respuestas de los egresados.

Tabla 1. Contingencia resultante de cruzar las variables evaluación del aprendizaje y la formación adquirida.

		Formación Adquirida		Total
		Muy Satisfecho	Satisfecho	
Evaluación del aprendizaje	Muy Efectivos	<u>7</u>	2	9
	Efectivos	6	6	<u>12</u>
	Poco Efectivos	0	1	1
	Total	<u>13</u>	9	22

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la escala de respuestas de los encuestados, se puede observar en la tabla 1, la frecuencia más importante entre la evaluación del aprendizaje y la satisfacción de la formación adquirida en el posgrado, que se presenta cuando 7 de los egresados señalan que es “muy efectiva” la evaluación del aprendizaje y al mismo tiempo están “muy satisfechos” con la formación adquirida en el programa.

Tabla 2. Contingencia resultante de cruzar las variables pertinencia y flexibilidad del curriculum y la formación adquirida.

		Formación Adquirida		Total
		Muy Satisfecho	Satisfecho	
Pertinencia y flexibilidad del curriculum	Muy Efectivos	<u>8</u>	3	<u>11</u>
	Efectivos	4	6	10
	Poco Efectivos	1	0	1
	Total	<u>13</u>	9	22

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la pertinencia y flexibilidad del curriculum en relación con la satisfacción de la formación adquirida, la tabla 2, indica que la mayor contingencia se da cuando 8 de los egresados, coinciden que la pertinencia y flexibilidad del curriculum son “muy efectivos” y se muestran “muy satisfechos”.

En la tabla 3, se observa que 8 de los egresados señalan que son “muy efectivas” las habilidades para identificar problemas y “muy satisfechos” con la formación adquirida en el programa.

Tabla 3. Contingencia resultante de cruzar las variables: Habilidades para identificar problemas y la formación adquirida.

		Formación Adquirida		Total
		Muy Satisfecho	Satisfecho	
Habilidades para identificar problemas	Muy Efectivos	5	2	7
	Efectivos	<b>8</b>	6	<b>14</b>
	Poco Efectivos	0	1	1
	Total	<b>13</b>	9	22

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Contingencia resultante de cruzar las variables: Métodos de enseñanza y la formación adquirida.

		Formación Adquirida		Total
		Muy Satisfecho	Satisfecho	
Métodos de enseñanza	Muy Efectivos	<b>9</b>	3	<b>12</b>
	Efectivos	4	5	9
	Poco Efectivos	0	1	1
	Total	<b>13</b>	9	22

Fuente: Elaboración propia

La tabla 4, ofrece las frecuencias que resultaron de cruzar la variable métodos de enseñanza con la variable formación adquirida, observándose que la mayor contingencia se da cuando 9 de los encuestados opinan que los métodos son “muy efectivos” y se muestran “muy satisfechos” con su formación.

Tabla 5. Contingencia resultante de cruzar las variables: Habilidades para la dirección y organización de personas y la formación adquirida.

		Formación Adquirida		Total
		Muy Satisfecho	Satisfecho	
Habilidades para la dirección y organización de personas	Muy Efectivos	4	1	5
	Efectivos	<b>9</b>	7	<b>16</b>
	Poco Efectivos	0	1	1
	Total	<b>13</b>	9	22

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la escala de respuestas de la tabla 5, la mayor contingencia se presenta cuando 9 de los encuestados opinan que las habilidades para la dirección y organización de personas por parte de los docentes son “efectivas” y están “muy satisfechos” con la formación adquirida en el posgrado.

Tabla 6. *Contingencia resultante de cruzar las variables: Aprendizaje y la Formación Adquirida.*

		Formación Adquirida		Total
		Muy Satisfecho	Satisfecho	
Aprendizaje	Muy Efectivos	6	0	6
	Efectivos	7	<u>9</u>	<u>16</u>
Total		<u>13</u>	9	22

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 6, la mayor contingencia es de 9 encuestados, que coincidieron respecto a que el aprendizaje adquirido durante su formación fue “efectivo” y al mismo tiempo están “satisfechos” con la formación adquirida.

Tabla 7. *Contingencia resultante de cruzar las variables: Puntualidad y asistencia de los docentes y la formación adquirida.*

		Formación Adquirida		Total
		Muy Satisfecho	Satisfecho	
Puntualidad y asistencia de los docentes	Muy Efectivos	<u>8</u>	3	<u>11</u>
	Efectivos	5	5	10
	Poco Efectivos	0	1	1
Total		<u>13</u>	9	22

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 7, se muestran que 8 de los encuestados afirman que la puntualidad y la asistencia de los docentes son “muy efectiva” y al mismo tiempo se muestran “muy satisfechos” con la formación adquirida en la Especialidad.

Tabla 1. *Contingencia resultante de cruzar las variables: Relación entre los estudiantes y la Formación Adquirida.*

		Formación Adquirida		Total
		Muy Satisfecho	Satisfecho	
Relación entre los estudiantes	Muy Efectivos	<u>11</u>	4	<u>15</u>
	Efectivos	2	4	6
	Poco Efectivos	0	1	1
	Total	<u>13</u>	9	22

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente la tabla 8, indica que 11 de sus egresados consideran que la relación entre los estudiantes es “muy efectiva” y que al mismo tiempo se muestran “muy satisfechos” con la formación adquirida en el posgrado.

### **Expectativas del programa**

De acuerdo a la escala de respuestas del total de encuestados (22), se realizó un análisis de contingencia que muestra las frecuencias que resultaron de cruzar la variable “expectativas del programa” con cada variable del apartado “procesos de enseñanza/aprendizaje”, a fin de determinar donde se presenta la mayor contingencia entre dichas variables.

Tabla 9. *Contingencia resultante de cruzar las variables: Adecuadas instalaciones y las Expectativas del Programa.*

		Expectativas Programa		Total
		Mucho	Regular	
Adecuadas Instalaciones	Muy Efectivos	<b>11</b>	1	<b>12</b>
	Efectivos	6	3	9
	Poco Efectivos	1	0	1
	Total	<b>18</b>	4	22

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 9, se puede observar el cruce de la variable expectativas del programa con las adecuadas instalaciones, la mayor contingencia se da cuando 11 de los encuestados opinan que son “muy efectivas” las instalaciones y al mismo tiempo coinciden en que “mucho” se cumplieron sus expectativas del programa.

Tabla 10. *Contingencia resultante de cruzar las variables: Suficiencia de materiales y las expectativas del programa.*

		Expectativas del Programa		Total
		Mucho	Regular	
Suficiencia de materiales	Muy Efectivos	3	1	4
	Efectivos	<b>11</b>	1	<b>12</b>
	Poco Efectivos	1	2	3
	Nada Efectivos	3	0	3
	Total	<b>18</b>	4	22

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 10, la contingencia más alta se presenta cuando 11 de los encuestados respondieron que son “muy efectivos” y suficientes los materiales bibliográficos y hemerográficos, y al mismo tiempo en “mucho” se cumplieron sus expectativas y metas que se propusieron al cursar el posgrado.

Tabla 11. *Contingencia resultante de cruzar las variables: Vinculación temática entre los seminarios y las Expectativas del Programa.*

		Expectativas del programa		Total
		Mucho	Regular	
Vinculación temática entre los seminarios	Muy Efectivos	<b>12</b>	0	<b>12</b>
	Efectivos	6	3	9
	Poco Efectivos	0	1	1
	Total	<b>18</b>	4	22

Fuente: Elaboración propia

Se observa en la tabla 11, que la mayor contingencia es de 12 encuestados que opinaron que la vinculación temática entre los seminarios fue “muy efectiva” y al mismo tiempo se cumplieron “mucho” las expectativas y metas.

Tabla 12. *Contingencia resultante de cruzar las variables: Habilidad para identificar problemas y las Expectativas del Programa.*

		Expectativas del programa		Total
		Mucho	Regular	
Habilidad para identificar problemas	Muy Efectivos	7	0	7
	Efectivos	<b>10</b>	4	<b>14</b>
	Poco Efectivos	1	0	1
	Total	<b>18</b>	4	22

Fuente: Elaboración propia

La tabla 12, muestra que 10 de los encuestados coinciden en que “mucho” se cumplieron sus expectativas y metas al cursar el posgrado y que la habilidad para identificar problemas y proponer alternativas de solución son “efectivas”.

Tabla 13. *Contingencia resultante de cruzar las variables: Contenidos y las expectativas del programa.*

		Expectativas del programa		Total
		Mucho	Regular	
Contenidos	Muy Efectivos	<b>11</b>	1	<b>12</b>
	Efectivos	6	3	9
	Poco Efectivos	1	0	1
	Total	<b>18</b>	4	22

Fuente: Elaboración propia.

Según las frecuencias de la tabla 13, la contingencia más alta se presenta, cuando 11 respondieron que es “muy efectivo” el grado de aplicación de los contenidos del programa y al mismo tiempo en “mucho” se cumplieron sus expectativas y metas que se propusieron al cursar el posgrado.

Tabla 14. *Contingencia resultante de cruzar las variables: Métodos de enseñanza y las expectativas del programa.*

		Expectativas del programa		Total
		Mucho	Regular	
Métodos de enseñanza	Muy Efectivos	<b>11</b>	1	<b>12</b>
	Efectivos	7	2	9
	Poco Efectivos	0	1	1
	Total	<b>18</b>	4	22

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 14, se puede observar que la mayor contingencia se presenta cuando 11 de los encuestados opinan que los métodos de enseñanza del programa son “muy efectivos” y a la vez coinciden en que “mucho” se cumplieron sus expectativas y metas propuestas al cursar el posgrado.

Tabla 15. *Contingencia resultante de cruzar las variables: Tiempo asignado a cada seminario y las expectativas del programa.*

		Expectativas del programa		Total
		Mucho	Regular	
Tiempo asignado a cada seminario	Muy Efectivo	6	0	6
	Efectivo	<b>12</b>	4	<b>16</b>
	Total	<b>18</b>	4	22

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 15, se muestra que la contingencia más alta en 12 de los encuestados respondió que “mucho” se cumplieron sus expectativas y metas que se propusieron al cursar el posgrado y también coincidieron que el tiempo asignado a cada seminario era “efectivo”.

Tabla 16. *Contingencia resultante de cruzar las variables: Trabajar en equipo y las expectativas del programa.*

		Expectativas del programa		Total
		Mucho	Regular	
Trabajar en equipo	Muy Efectivas	<b>8</b>	0	8
	Efectivas	7	4	<b>11</b>
	Poco Efectivas	3	0	3
	Total	<b>18</b>	4	22

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la tabla 16, se puede concluir en este análisis que la mayor contingencia se presenta cuando 8 encuestados opinaron que las habilidades para trabajar en equipo fueron “muy efectivas” y al mismo tiempo coinciden que “mucho” se cumplieron sus expectativas y metas.

### **Calidad del programa**

De un total de 22 encuestados, se realizó el análisis de contingencia que muestra las frecuencias que resultaron de cruzar la variable “calidad del programa” con cada variable “procesos de enseñanza/aprendizaje”.

Tabla 17. *Contingencia resultante de cruzar las variables: Adecuadas instalaciones y la calidad del programa.*

		Calidad del programa		Total
		Muy Bueno	Bueno	
Adecuadas Instalaciones	Muy Efectivos	<u>7</u>	5	<u>12</u>
	Efectivos	2	<u>7</u>	9
	Poco Efectivos	0	1	1
	Total	9	<u>13</u>	22

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la tabla 17, de un total de 22 egresados, la frecuencia más importante se presenta cuando 7 de los encuestados coinciden en dos respuestas, por una parte, al responder que las instalaciones del programa son adecuadas y “muy efectivas” al mismo tiempo “efectivas” y además se da otra doble contingencia en donde los egresados evalúan como “muy buena” y al mismo tiempo “buena” la calidad del programa de posgrado.

Tabla 18. *Contingencia resultante de cruzar las variables: Pertinencia y flexibilidad del curriculum y la calidad del programa.*

		Calidad del programa		Total
		Muy Bueno	Bueno	
Pertinencia y flexibilidad del curriculum	Muy Efectivos	7	4	<u>11</u>
	Efectivos	1	<u>9</u>	10
	Poco Efectivos	1	0	1
	Total	9	<u>13</u>	22

Fuente: Elaboración propia

En función a la escala de respuestas de los encuestados, el cuadro 18, describe que la frecuencia más importante se presenta cuando 9 de los egresados coinciden que es “efectiva” la pertinencia y flexibilidad del curriculum y al mismo tiempo evalúan la calidad del programa como “buena”.

Tabla 19. *Contingencia resultante de cruzar las variables: Vinculación temática entre los seminarios y la calidad del programa.*

		Calidad del programa		Total
		Muy Bueno	Bueno	
Vinculación temática entre los seminarios	Muy Efectivos	<b>8</b>	4	<b>12</b>
	Efectivos	1	<b>8</b>	9
	Poco Efectivos	0	1	1
	Total	9	<b>13</b>	22

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la tabla 19, se da una doble contingencia cuando 8 de los encuestados opinan que la calidad del programa es “muy buena” y la vinculación temática entre los seminarios es “muy efectiva” y cuando coinciden que la calidad del programa es “buena” y la vinculación temática entre los seminarios “efectiva”.

Tabla 20. *Contingencia resultante de cruzar las variables: Habilidad para identificar problemas y la calidad del programa.*

		Calidad del programa		Total
		Muy Bueno	Bueno	
Habilidad para identificar problemas	Muy Efectivos	5	2	7
	Efectivas	4	<b>10</b>	<b>14</b>
	Poco Efectivos	0	1	1
	Total	9	<b>13</b>	22

Fuente: Elaboración propia

La tabla 20 describe que 10 de los encuestados coinciden que son “efectivas” las habilidades para identificar problemas y proponer alternativas de solución y evalúan como “buena” la calidad del programa.

Tabla 21. *Contingencia resultante de cruzar las variables: Métodos de enseñanza y la calidad del programa.*

		Calidad del programa		Total
		Muy Buena	Buena	
Métodos de enseñanza	Muy Efectivos	<b>8</b>	4	<b>12</b>
	Efectivos	1	<b>8</b>	9
	Poco Efectivos	0	1	1
	Total	9	<b>13</b>	22

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la escala de respuestas, tabla 21, existe una doble contingencia, cuando 8 de los encuestados opinan la calidad del programa es “muy buena” y además los métodos de enseñanza son “muy efectivos” y al mismo tiempo coinciden que la calidad del programa es “buena” y los métodos de enseñanza son “efectivos”.

La tabla 22, describe que la mayor contingencia se da cuando 8 de los encuestados respondieron que es “efectivo” el desarrollo de habilidades para trabajar en equipo y al mismo tiempo la calidad del programa es “buena”.

Tabla 22. Contingencia resultante de cruzar las variables: Desarrollo de habilidades para trabajar en equipo y la calidad del programa.

		Calidad del programa		Total
		Muy Buena	Buena	
Desarrollo de habilidades para trabajar en equipo	Muy Efectivo	5	3	8
	Efectivo	3	<b>8</b>	<b>11</b>
	Poco Efectivo	1	2	3
	Total	9	<b>13</b>	22

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 23. Contingencia resultante de cruzar las variables: Habilidades para la dirección y organización de personas y la calidad del programa.

		Calidad del programa		Total
		Muy Buena	Buena	
Habilidades para la dirección y organización de personas	Muy Efectivas	4	1	5
	Efectivas	5	<b>11</b>	<b>16</b>
	Poco Efectivas	0	1	1
	Total	9	<b>13</b>	22

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 24. Contingencia resultante de cruzar las variables: puntualidad y asistencia y la calidad del programa.

		Calidad del programa		Total
		Muy Buena	Buena	
Puntualidad y asistencia	Muy Efectivos	6	5	<b>11</b>
	Efectivos	3	<b>7</b>	10
	Poco Efectivos	0	1	1
	Total	9	<b>13</b>	22

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la tabla 23, se observa que al hacer el cruce de variables, la contingencia más alta se presenta cuando 11 de los encuestados coincidieron en que las habilidades para la dirección y organización de personas por parte de los docentes son “efectiva” y al mismo tiempo la calidad del programa es “buena”.

Tabla 25. *Contingencia resultante de cruzar las variables: relación entre estudiantes y la calidad del programa.*

		Calidad del programa		Total
		Muy Buena	Buena	
Relación entre estudiantes	Muy Efectiva	<b>8</b>	7	<b>15</b>
	Efectiva	1	5	6
	Poco Efectiva	0	1	1
Total		9	<b>13</b>	22

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la escala de respuestas de la tabla 24, la contingencia más alta se presenta cuando 7 de los encuestados coincidieron que es “efectiva” la puntualidad y asistencia de los docentes y que la calidad del programa es “buena”.

Finalmente en la tabla 25, la contingencia más alta se muestra cuando 8 de los encuestados coinciden, que la relación entre los estudiantes es “muy efectiva” y al mismo tiempo la calidad del programa es “muy buena”.

## Conclusiones

En este trabajo se concluye que, es de suma importancia contar con un seguimiento de egresados, como instrumento de actividad permanente y sistemática en los programas de posgrado y en particular dentro de la ETIAE; esto con la finalidad de contar con el apoyo de sus egresados para retroalimentar la oferta educativa. Por medio del Seguimiento se permitirá determinar las fortalezas, debilidades y necesidades del programa que al mismo tiempo apoyen la formación académica del egresado, con la relación laboral donde se desempeña, así como conocer la vinculación que existe entre planes y programas de estudio y el trabajo profesional, a fin de evaluar la transición para hacer modificaciones y cumplir con las exigencias institucionales solicitadas por las instancias acreditadoras internas y externas.

A partir de esta investigación, se logró obtener información relevante respecto de los egresados de las cinco primeras generaciones; esta permitió la conformación de una base de datos sobre aspectos generales de los alumnos, con la intención de actualizar los datos de generación tras generación. El seguimiento de egresados, nos permite relacionarnos con los egresados al contar con información relevante como apoyo de nuevas investigaciones y/o actualizaciones del programa, así como para evaluaciones de la Especialidad por parte de organismos evaluadores (CIES y PNPC).

Dentro de los parámetros analizados en este trabajo, la satisfacción del egresado por la formación adquirida jugó un papel muy importante y con ello se logró obtener el grado de satisfacción de los egresados y los factores más importantes que dependen principalmente para la formación de los alumnos. Es evidente que el estudiantado mostró la cara real del Programa de Especialidad, cuando en el análisis de contingencia que muestra las frecuencias que resultaron de cruzar las variables de formación académica, expectativas y calidad del programa con cada variable de los procesos de enseñanza-aprendizaje; se evidenció que los egresados opinaron de forma positiva cumpliendo las expectativas y metas propuestas al cursar la Especialidad. En ese sentido, la teoría del capital humano es reconocida como el valor de las habilidades, capacidades, experiencias y conocimientos de las personas que integran una organización y que lo hacen potencialmente y sirve de mecanismo social de transmisión del conocimiento de acuerdo a las necesidades del aparato productivo.

Con respecto a la Hipótesis se probó que la calidad del programa académico, la expectativa del estudiante y la satisfacción de la formación adquirida en la ETIAE, si dependen principalmente de la vinculación entre los seminarios, la pertinencia del currículum y los métodos de enseñanza, pero además de estos factores también se detectó que la formación adquirida en el programa depende principalmente de la evaluación y el aprendizaje, las habilidades para identificar problemas y proponer alternativas de solución, así como la relación entre los estudiantes y la puntualidad y asistencia de los docentes.

## Referencias

- Hirsch, A. (1998). *Investigación Superior, Universidad y formación de profesores*. México: Trillas.
- Moreno, I. L. (Abril de 2006). *Seguimiento de egresados de la Licenciatura en Artes Visuales de la Escuela de Pintura, Escultura y Artesanías de la UJED*. Victoria de Durango, Dgo.: Universidad Pedagógica de Durango.
- Platón (1926). *Laws, The Loeb Classic Library Series*. Cambridge, Mass:Harvard University Press.
- Smith, A. (1958). *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stuart, M. J. (1996). *Principios de Economía Política*. México: Fondo de Cultura.
- SNIT, S. N. (2008). *Disposiciones técnico-administrativas para el seguimiento de egresados. 1.0*.
- Thurow, L. C. (1978). *Inversión en capital humano*. México: Trillas.
- Unidad Académica de Docencia Superior (2008). *Plan de Desarrollo Institucional (2008-2012)*. México: Autor.
- Universidad Autónoma de Zacatecas. Zacatecas (2008). *Plan de Desarrollo Institucional 2008-2012*. México: Autor.
- UJAT, U. J. (verano de 2004). *Programa Institucional de seguimiento de egresados y opinión de empleadores*. Tabasco, México.

# FELICIDAD Y HABILIDADES EMPRENDEDORAS EN ESTUDIANTES DE PREPARATORIA DESDE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

## HAPPINESS AND ENTREPRENEURIAL SKILLS IN SCHOOL STUDENTS FROM POSITIVE PSYCHOLOGY

Marco Alberto Núñez Ramírez

---

Doctor en Ciencias de la Administración. Instituto Tecnológico de Sonora. [marco\\_alberto23@hotmail.com](mailto:marco_alberto23@hotmail.com)

---

### Resumen

El campo de la psicología positiva ha tenido un gran crecimiento en los últimos años; sin embargo, ésta no ha estudiado a fondo el comportamiento del emprendedor. La psicología positiva ha dado relevancia a fortalezas y virtudes como la felicidad y otras variables que desarrollan al ser humano, donde es posible integrar a las habilidades emprendedoras. El objetivo de la presente investigación es evaluar la asociación entre la felicidad y las habilidades emprendedoras. Se realizó una investigación cuantitativa, descriptiva, transversal y correlacional, donde se encontraron valores relevantes de asociación entre dichas variables por medio de correlación de *Pearson* con una muestra de 77 estudiantes de preparatoria.

**Palabras clave:** Actitudes del estudiante, Desarrollo de habilidades, Desarrollo humano, Emprendedores

### Abstract

The field of positive psychology has had a great growth in recent years; however, this has not studied in detail the entrepreneur behavior. Positive psychology has given attention to strengths and virtues, such as happiness and other variables that develop the human being, where it is possible to integrate the entrepreneurial skills. The aim of this research is to assess the association between happiness and entrepreneurial skills. A quantitative, descriptive, transversal and correlational research was conducted, where relevant values of association between these variables were found, through Pearson's correlation with a sample of 77 students of high school.

**Keywords:** Student's attitudes, Skills development, Human development, Entrepreneurs

### Introducción

La felicidad ha sido uno de los principales temas de interés dentro de la especulación humana a partir de disciplinas como la filosofía y la psicología. Durante el devenir de dichas áreas del conocimiento han surgido diferentes posturas que han intentado explicar a la felicidad, tales como el hedonismo,

estoicismo, la virtud, la utopía, el utilitarismo y el *carpe diem* (Rojas, 2005). Asimismo, desde los inicios de la filosofía occidental hasta la actualidad pensadores como Demócrito, Sócrates, Platón, Aristóteles, Epicuro, Tomás de Aquino, Kant, Schopenhauer, Kierkegaard, Nietzsche, Sartre y Marcel han tratado de explicar lo que hace feliz al hombre desde un plano racional (Cortés & Martínez, 1996; Brugger, 2000).

A través de lo anterior se ha consensado que la felicidad es el fin último y supremo, lo que constituye el verdadero sentido de la vida (Aristóteles, trad. en 1978; Pascal, trad. en 1940; Yepes, 1996; Lyubomirsky, 2001). Asimismo, es una de las principales metas vitales, por ello se ha convertido en un objetivo de gran interés (Hervás, 2009), ya no sólo para la filosofía como solía ser en otras décadas, sino que ha involucrado también a la psicología, especialmente la psicología positiva, la cual ha venido a darle una nueva visión al estudio de dicha variable.

La psicología positiva ha llegado como una réplica a la psicología tradicional, ya que comúnmente dentro de la historia de la psicología se había puesto mayor atención en las dificultades y carencias de las personas, que en las fortalezas y capacidades (Casullo & Fernández, 2006). Por tal motivo, la psicología no debe estudiar exclusivamente la enfermedad y debilidades, sino también la fortaleza y la virtud (Seligman, 2002).

La psicología positiva es un movimiento académico y un conjunto de conclusiones de investigación que tienen un vínculo en común: los aspectos positivos del ser humano (Hervás, 2009). Es el estudio de las experiencias positivas, rasgos individuales positivos y las instituciones positivas (Seligman, 2011), así como de las perspectivas científicas sobre lo que hace que la vida sea digna de ser vivida (Lupano & Castro, 2010). Es una rama centrada en el estudio de los procesos y mecanismos que subyacen a las fortalezas y virtudes del ser humano (González, 2004).

En los últimos años el interés en la psicología positiva ha crecido ampliamente (Seligman & Csikszentmihaly, 2000). A pesar que la historia de la psicología positiva puede ser concebida como algo relativamente nuevo, ha estado presente en las posturas de Sócrates, Platón y Aristóteles, hasta nuestros días. El mérito de la psicología positiva es haber integrado un *corpus* teórico que contempla muchas variables como el apego, inteligencia emocional, optimismo, la felicidad (Lupano & Castro, 2010), autoestima (Mustaca, Kamenetzky & Vera, 2010) y motivación (Hassanzadeh, & Mahdinejad, 2013). Dichas fortalezas son indispensables para el desarrollo para cualquier persona, donde no pueden quedar fuera las habilidades para emprender, contexto en el cual la felicidad ha sido una variable poco estudiada.

## La felicidad

Kesebir & Diener (2008, citando a Holt, 2006) expresan que la historia de la idea de felicidad puede ser resumida de la siguiente manera: *suerte* (época homérica), *virtud* (era clásica), *cielo* (Medioevo), *placer* (era de las luces), *calidez* (época contemporánea). Donde se han presentado diferentes posturas como el hedonismo, estoicismo, la virtud, utopía, utilitarismo, *carpe diem*, satisfacción y tranquilidad (Rojas, 2005).

Tal herencia histórica le ha dado al estudio de la felicidad múltiples definiciones. El primero en tratar de explicar la felicidad fue posiblemente Demócrito (Kesebir & Diener, 2008); sin embargo, pensadores posteriores le darían una mayor relevancia dentro de sus especulaciones. Para Aristóteles (trad. en 1978), quien la llama *eudaimonía*, la felicidad es la actividad según la *virtud* más alta. Para Epicuro se basa en los placeres sensibles con el fin de evitar el dolor (*Hedonismo*); mientras que para los estoicos es vivir según la naturaleza (*Estoicismo*) (Yarza, 2000).

Durante la Edad Media la felicidad fue concebida bajo una perspectiva religiosa; ejemplo de ello, es la *beatitud* (ver a Dios cara a cara) para Santo Tomás o el establecimiento de la *Ciudad de Dios*, como profesaba Agustín de Hipona (Saranyana, 1989). Desde una visión *utópica* se busca la felicidad en la idea de otros mundos bajo una teocracia en la *Ciudad del Sol* de Tomás Campanella y el desarrollo tecnológico en la *Atlantis Nova* de Francis Bacon (Reale & Antiseri, 1992). Dentro del pensamiento moderno, para Kant es el actuar de acuerdo a la moral (O'Conner, 1982).

Posteriormente, los acercamientos sobre la felicidad continuaron desde una visión utilitarista y existencialista, los cuales ponen énfasis en la parte subjetiva de la felicidad, lo cual tiene gran influencia en el pensamiento actual. Por tal motivo, la felicidad es algo personal, una condición de la persona misma, que exige la plenitud de desarrollo de todas las dimensiones humanas (Yepes, 1996), ya que es la conciencia de la armonía lograda (Ávila, 2007).

A grandes rasgos la tradición filosófica ha consensado el carácter teleológico de la felicidad como el fin último al que aspira el hombre (Aristóteles, trad. en 1978; Pascal, trad. en 1940; Yepes, 1996). A manera de nexo entre la historia de la filosofía y la psicología, en los últimos años se ha intentado encontrar respuestas empíricas a cuestiones filosóficas sobre la felicidad (Kesebir & Diener, 2008). Es así como la psicología positiva retoma la tradición filosófica y le busca adherir un carácter científico.

Desde la psicología positiva la felicidad es definida como un sentido individual de bienestar, caracterizada por altos niveles de satisfacción personal (Diener, 1994). Asimismo, es un bienestar psicológico con importantes implicaciones para la salud mental y física (Hervás, 2009). Es un goce subjetivo de la vida individual, grado en el cual un individuo evalúa la calidad global de su presente como un todo positivo (Veenhoven, 2005).

La felicidad es un estado afectivo de satisfacción plena que experimenta subjetivamente el individuo cuando posee un bien anhelado, donde se distinguen cuatro factores: 1) *Sentido positivo de la vida*, que indica tener sentimientos positivos hacia sí mismo y la vida; 2) *Satisfacción con la vida*, satisfacción con lo alcanzado; 3) *Realización personal*, orientación hacia metas que se consideran importantes; y 4) *Alegría de vivir*, percepción positiva sobre la vida y el sentirse bien (Alarcón, 2006).

Según OCDE (2011), el 66% de los mexicanos consideran que están satisfechos con sus vidas, por encima de la media de los países miembros, que es de 59%. De acuerdo a Rojas (2012), la satisfacción promedio del mexicano es relativamente alta y citando a Gallup Poll (2008), México se encuentra posicionado en el lugar número 14 a nivel mundial en cuanto a la satisfacción de vida.

## Habilidad emprendedora

Básicamente sobresalen dos enfoques para abordar al emprendimiento: el primero se encuentra orientado hacia el interior de las organizaciones, donde el emprendedor se destaca por su capacidad de innovación (Schumpeter, 1950; Mintzberg, 1978; Stevenson & Jarillo, 1990; Walcott & Lippitz, 2007); mientras que el segundo se refiere a la capacidad de iniciar una nueva empresa a través del aprovechamiento de oportunidades de negocio, capacidad de administración de recursos y detección de necesidades insatisfechas (Blanchflower & Oswald, 1998; Shane & Venkatrama, 2000).

A través de tal dicotomía conceptual sobre el término emprendedor es posible distinguir entre *intrapreneur* y *entrepreneur*, donde el primero es quien innova dentro de una organización; mientras que el segundo, es un individuo que a través de su visión y habilidades es capaz de crear su propia empresa por medio de la cual se autoemplea y genera valor (Gartner, 1988; Nevárez, 2012). Siendo este último el de interés para la presente investigación, pues es un actor de suma importancia para el desarrollo económico, la generación de empleo e innovación (Ahmad & Hoffmann, 2008).

El emprendedor se destaca por tener actitudes y comportamientos que lo distinguen, y que a la vez le garantizan éxito. A éstas se les conoce como habilidades emprendedoras, de las cuales se destacan la capacidad de gestión, coordinación, toma de riesgos e innovación (Kets de Vries, 1996); habilidad para el trabajo individual y colectivo, coordinación para combinar recursos (Lazerar, 2005); proactividad, formación de redes y construcción de equipos (Yamada, 2004); necesidad de logro, disciplina, dinamismo, creatividad, flexibilidad y riesgo (Duarte & Ruiz, 2009).

Dentro de las diferentes visiones sobre el emprendedor, en Latinoamérica se destaca la taxonomía dada por Tinoco (2008), quien engloba las anteriores en seis constructos: conocimiento de sí mismo, visión de futuro, motivación de logro, planificación y persuasión, las cuales en conjunto determinan la capacidad de crear una nueva organización.

### ***Relación entre felicidad y habilidades emprendedoras***

Si la psicología positiva busca estudiar las fortalezas de los individuos para desarrollarlas, es posible encontrar un amplio abanico de variables que en conjunto con la felicidad pueden ser consideradas dentro de dicha postura como la motivación, autoestima, autoeficiacia, conocimiento de sí mismo, visión a futuro y capacidad de persuasión; las cuales son consideradas como habilidades fundamentales para emprender nuevos negocios.

Los estados emocionales positivos como la felicidad están presentes en las personas emprendedoras (Sánchez *et al.* 2010). Asimismo, el estudio de la conducta emprendedora se caracteriza por ser un campo de investigación plural y multidisciplinar (Moriano, Palacio & Morales, 2006), y está abierto a nuevas posturas que puedan aportar al entendimiento de la conducta del emprendedor. De tal modo se observa la necesidad de integrar dentro del *corpus* de la psicología positiva también a las habilidades emprendedoras.

Están surgiendo posturas que intentan asociar la aplicación de la psicología positiva con la personalidad del emprendedor (Manzano & Ayala, 2007; Sánchez *et al.* 2010). Sin embargo, la evidencia empírica que sustenta dicha relación actualmente es muy poca, pues no precisa de una manera exhaustiva cómo se da ésta. Por lo tanto, brota la necesidad de mayores estudios en un campo que parece inexplorado.

A partir de lo anterior surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se relaciona la felicidad con las habilidades emprendedoras? Para responder a tal cuestión, siguiendo una visión optimista, la cual forma parte de la esencia de la psicología positiva (Seligman, 2008); y considerando que tanto la felicidad y las habilidades emprendedoras son fundamentales para garantizar el éxito del emprendedor, se plantea la siguiente hipótesis:

*H<sub>1</sub>: La felicidad se asocia de forma significativa y positiva con las habilidades emprendedoras.*

## **Materiales y método**

### **Participantes**

Se obtuvo una muestra por conveniencia conformada por 77 estudiantes de sexto semestre de nivel preparatoria de una universidad privada de la ciudad de Durango, México, donde 55.8% de ellos era de género masculino y 44.2% femenino.

### **Instrumentos de medición**

Para la medición de la felicidad se empleó la denominada escala de felicidad de Lima (Alarcón, 2006), la cual ha sido validada por Arraga y Sánchez (2010), con adultos mayores venezolanos, Contreras-Pulache *et al.* (2012), con población peruana, mientras que Toribio *et al.* (2012) lo validó con adolescentes mexicanos. Se conforma por cuatro factores: sentido positivo de la vida, satisfacción con la vida, realización personal y alegría de vivir.

Para las habilidades emprendedoras se empleó la escala de medición de habilidad emprendedora presentado por Tinoco (2008), la cual se compone por 20 reactivos. Ésta se agrupa en cuatro factores: conocimiento de sí mismo, visión de futuro, motivación de logro, planificación y persuasión.

Los dos instrumentos administrados fueron medidos mediante escala likert-5, donde 1=totalmente en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=Indeciso, 4=de acuerdo, 5=totalmente de acuerdo.

### **Diseño**

La presente investigación es de tipo cuantitativa, descriptiva, transversal y correlacional. Es cuantitativa porque se recolectaron datos por medio de encuesta para probar las hipótesis con base en la medición numérica; es descriptiva pues pretende caracterizar una realidad; es transversal porque la recolección de la información se limitó a una sola ocasión; y correlacional

porque se trata de establecer la relación entre variables (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006).

## Resultados

Se midió la confiabilidad, la cual es el grado de consistencia de un instrumento, cuyos valores *alpha* de *Cronbach* deben ser  $\geq 0.7$  (Morales 2007). Se obtuvieron valores de confiabilidad en la felicidad para sentido positivo de la vida ( $\alpha=0.585$ ), satisfacción ( $\alpha=0.782$ ), realización ( $\alpha=0.760$ ) y alegría ( $\alpha=0.700$ ). A pesar del valor bajo para sentido positivo de la vida, Alarcón (2006) encontró un *alpha* de 0.88, mientras que Arraga y Sánchez (2010) mostraron valores aceptables de confiabilidad. Respecto a las habilidades emprendedoras los valores fueron para conocimiento de sí mismo ( $\alpha=0.769$ ), visión de futuro ( $\alpha=0.800$ ), motivación de logro ( $\alpha=0.671$ ), planificación ( $\alpha=0.238$ ) y persuasión ( $\alpha=0.753$ ). La segunda variable se encontró fuera del parámetro requerido; sin embargo, Tinoco (2008) reporta niveles favorables de confiabilidad para todo el instrumento de medición.

Respecto a los estadísticos descriptivos tomando en cuenta los valores de la escala *Likert* 1-5 empleada se encontraron resultados respecto a la variable de felicidad en sentido de la vida ( $M=3.76$ ;  $DE=0.453$ ), satisfacción con la vida ( $M=4.18$ ;  $DE=0.516$ ), realización personal ( $M=3.84$ ;  $DE=0.624$ ), y alegría de vivir ( $M=3.28$ ;  $DE=0.618$ ). Mientras que en las habilidades emprendedoras se obtuvieron valores para conocimiento de sí mismo ( $M=4.11$ ;  $DE=0.699$ ), visión de futuro ( $M=4.01$ ;  $DE=0.740$ ), motivación de logro ( $M=4.15$ ;  $DE=0.579$ ), planificación ( $M=4.19$ ;  $DE=1.680$ ) y persuasión ( $M=3.75$ ;  $DE=0.779$ ).

Tabla 1. *Estadísticos Descriptivos*

FACTORES	MEDIA	DESV. EST.
Sentido positivo de la vida	3.76	0.453
Satisfacción con la vida	4.18	0.516
Realización personal	3.84	0.624
Alegría de vivir	4.28	0.618
<b>Total (Felicidad)</b>	<b>4.01</b>	<b>0.553</b>
Conocimiento de sí mismo	4.11	0.699
Visión de futuro	4.01	0.740
Motivación de logro	4.15	0.579
Planificación	4.19	1.680
Persuasión	3.75	0.779
<b>Habilidades Emprendedoras (Total)</b>	<b>4.04</b>	<b>.896</b>

Fuente: Elaboración propia

Para poner a prueba  $H_1$  se realizó correlación *Pearson*, la cual mide la relación entre dos variables medidas en nivel de intervalos o de razón (Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2006). Se encontró que los componentes de la felicidad se asociaron de manera positiva y significativa con casi todas las habilidades emprendedoras, excepto la planificación y visión, en

algunos casos. La visión encontró valores significativos referente a sentido positivo ( $r=0.284$ ,  $p\leq 0.01$ ), realización ( $r=0.556$ ,  $p\leq 0.01$ ) y alegría ( $r=0.440$ ,  $p\leq 0.01$ ); mientras que la planificación sólo con la satisfacción ( $r=0.298$ ,  $p\leq 0.01$ ).

Tabla 2: *Correlación de Pearson entre componentes (n=77)*

	Componente	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Felicidad	Sentido Positivo	1								
	Satisfacción	.642**	1							
	Realización	.407**	.707**	1						
	Alegría	.570**	.727**	.633**	1					
Habilidades emprendedoras	Conocimiento de sí mismo	.406**	.440**	.526**	.480**	1				
	Visión	.284**	.439	.556**	.440**	.758**	1			
	Motivación	.404**	.517**	.514**	.516**	.642**	.660**	1		
	Planificación	.219	.298**	.131	.109	.188	.258*	.278*	1	
	Persuasión	.378**	.442**	.472**	.438**	.607**	.602**	.497**	.423**	1

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Para complementar dichos resultados se parcializó cada variable en un sólo factor, los cuales fueron correlacionados. Se obtuvo que la felicidad y las habilidades emprendedoras valores  $r=0.298$ ,  $p\leq 0.01$ , los cuales soportan  $H_1$ .

Tabla 3: *Correlación de Pearson entre variables (n=77)*

VARIABLES	1	2
FELICIDAD	1	
HABILIDADES EMPRENDEDORAS	.559**	1

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

En los últimos años se ha reconocido al emprendedor como un actor importante para el desarrollo de la economía, el empleo, la innovación y la productividad (Ahmad & Hoffmann, 2008). Esto ha impulsado a investigadores de diferentes disciplinas a tratar de entender y potencializar a los emprendedores en todo el mundo. De tal manera, se ha reconocido la necesidad de superar los acercamientos puramente económicos o empresariales para dar paso al estudio de variables psicológicas que explican el desarrollo de la conducta emprendedora (Mariano, Palacio & Morales, 2006).

Han surgido diferentes visiones que han tratado de explicar tal fenómeno desde la psicología tradicional; sin embargo, a pesar del crecimiento en el interés por la psicología positiva actualmente, ésta no ha estudiado a fondo las habilidades para emprender nuevos negocios. El estudio del comportamiento y éxito emprendedor se ha perfilado como un campo con mucho futuro dentro del

enfoque de la psicología positiva, ya que las emociones positivas permiten entender las actitudes y causas que llevan al éxito empresarial (Sánchez *et al.* 2010).

Los hallazgos encontrados en esta investigación permiten observar que la relación entre la felicidad y las habilidades emprendedoras es significativo al ser tomadas como variables; sin embargo, los valores cambian al evaluar la asociación entre los factores de éstas, especialmente para las habilidades de visión de futuro y planificación, las cuales son de mucha relevancia para garantizar el éxito del emprendedor.

Por medio de los presentes resultados se puede observar que la psicología positiva puede integrar dentro su objeto de estudio a variables como el conocimiento de sí mismo, visión de futuro, motivación de logro, planificación y persuasión, las cuales son elementos básicos para el éxito del emprendedor; por tal motivo son denominadas como habilidades emprendedoras. Ahora, el *corpus* de la psicología positiva, que ha estudiado a algunas de éstas de manera individualizada como fortalezas, puede incorporar dentro de objeto de estudio a las habilidades del emprendedor y su relación con la felicidad.

Tomando en cuenta que las habilidades emprendedoras pueden ser desarrolladas (Sánchez, 2010), el estudio de la psicología positiva permite añadirle una nueva visión y evidencia empírica que puede favorecer la comprensión y fomento del comportamiento del emprendedor. De tal modo, a partir de la incorporación de la psicología positiva al estudio de las habilidades emprendedoras, puede ser posible la creación de un mejor modelo para formar emprendedores que favorezca la generación de valor y empleos dentro de la sociedad.

Respecto a las limitaciones del presente estudio se encuentran por un lado el tamaño de la muestra, la cual es pequeña, y por el otro, la necesidad de más estudios que evalúen la validez de los instrumentos de medición empleados. Por tal motivo para próximas investigaciones se torna imperante realizar una investigación con tales motivos.

## Referencias

- Ahmad, N. & Hoffmann, H. (2008). *A framework for addressing and measuring entrepreneurship*. Organisation for Economic Co-operation and Development. Disponible en <http://www.oecd.org/std/research>.
- Ávila, A. (2007). *Sobre la filosofía, las teorías y un mundo mejor*. Durango: Editorial de la Universidad Juárez del Estado de Durango.
- Alarcón, R. (2006). Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad. *Interamerican Journal of Psychology*, 40 (1), 99-106. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v40n1/v40n1a10.pdf>.
- Aristóteles (1978). *Ética a Nicómaco*. Obras Filosóficas. (20a Ed). Editorial Cumbre: México.
- Arraga, M. V. & Sánchez, M. (2010). Bienestar subjetivo en adultos mayores venezolanos. *Interamerican Journal of Psychology*, 44 (1), 12-18. Recuperado de: <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP041a5/RIP04402.pdf>.
- Brugger, W. (2000). *Diccionario de Filosofía*. (14a ed). Barcelona: Herder.

- Blanchflower, D. G., & Oswald, A. (1998). What makes an Entrepreneur. *Journal of Labor Economics*, 16 (1), 26-70.
- Casullo, M. M. & Fernández, M. (2006). Las propuestas de la psicología positiva ¿Universales psicológicos o particulares de una visión cultural? *Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología-UBA, 24, 261-268.
- Contreras-Pulache, H., Mori-Quisque, E., Lam-Figueroa, N., Quino-Villanueva, K., Espinoza-Lecca, E., Yancachajlla-Apaza, M., Hinostroza-Camposano, W. (2012): estudio multicéntrico en Lima Metropolitana y Callao. *Revista Peruana de Epidemiología*, 16 (1). Recuperado de: [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/epidemiologia/v16\\_n1/pdf/a05v16n1.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/epidemiologia/v16_n1/pdf/a05v16n1.pdf)
- Cortés, J. & Martínez, A. (1996). *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Barcelona: Herder.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicator Research*, 31, 103-157.
- Diener, E. y Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 120-129.
- Duarte, T., & Ruiz, M. (2009). Emprendimiento, una opción para el desarrollo. *Scientia et Technica*, 23, 326-331.
- Gartner, W. (1988). Who is an entrepreneur? Is the wrong question. *Entrepreneurship Theory Practice*, 13 (4), 47-68
- González, C. (2004). La psicología positiva: un cambio en nuestro enfoque patológico clásico. *Liberabit. Revista de Psicología*, 10, 82-88. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601009>
- Hassanzadeh, R. & Mahdinejad, G. (2013). Relationship between happiness and achievement motivation: A case of university students, *Journal of Elementary Education*, 23 (1), 53-65.
- Hernández, R. Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4a Ed). México: McGraw Hill.
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23), 23-41.
- Kesebir, P. & Diener, E. (2008). In pursuit of happiness: empirical answer to philosophical questions. *Perspectives on Psychological Science*, 3 (2), 117-125. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/40212237>
- Kets de Vries (1996). The Anatomy of the entrepreneur: Clinical observations. *Human Relations*, 49 (7), 853-883.
- Lupano, M. L. & Castro, A. (2010). Psicología positiva: análisis desde su surgimiento. *Ciencias psicológicas*, 4 (1), 43-56.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational process in well-being. *American Psychologist*, 56 (3), 239-249. Recuperado de: <http://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2015/01/Lyubomirsky-2001.pdf>
- Manzano, G. & Calvo, J. C. (2007). ¿Puede la psicología positiva ayudar a comprender el comportamiento del emprendedor? En J. C. Ayala (Coord.). *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro*, 1155-1164.

- Mintzberg, H. (1978). Patterns in strategy formulation. *Management Science*, 24 (9), 934-948.
- Morales, P. (2007). *La fiabilidad de los tests y escalas*. Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de: <http://www.upcomillas.es>.
- Moriano, J. A., Palacio, F. J., Morales, J. F. (2006). El perfil psicológico del emprendedor universitario. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22 (1), 75-99. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317045004>
- Mustaca, A. E., Kamenetzky, G. y Vera, P. (2010). Relaciones entre variables positivas y negativas en una muestra de estudiantes argentinos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 19 (3), 227-235. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281921798004>
- Nevárez, M. J. (2012). Dimensiones del emprendedurismo desde una visión universitaria. *ING-NOVACIÓN*, 2 (4). 1-7.
- OCDE (2011). *Your better life index. Country Notes*. Recuperado de: [www.oecd.org/betterlifeindex](http://www.oecd.org/betterlifeindex)
- O`Conner, D. (1982). Kant`s conception of happiness. *Journal of Value Inquiry*, 16, 189-205.
- Oliver, A., Sancho, P., Galiana, L., Tomás, J. M. & Gutiérrez, M. (2012). Efactor de método asociado a los ítems en negativo en la versión en portugués de la escala de autoestima Robenberg. *RIDEP*, 33 (1), 75-91. Recuperado de: [http://www.aidep.org/03\\_ridep/R33/r33art4.pdf](http://www.aidep.org/03_ridep/R33/r33art4.pdf)
- Pascal, B. (1940). *Pensamientos*. Madrid: Espasa Calpe.
- Reale, G. & Antiseri, D. (1992). *Historia del pensamiento filosófico y científico* (Tomo 3). Barcelona: Herder.
- Rojas, M. (2005). A conceptual-referent theory of happiness: heterogeneity and its consequences. *Social Indicators Research*, 74, 261-294.
- Rojas, M. (2012). Happiness in Mexico: the importance of human relations. En H. Selin & G. Davey (eds.), *Happiness across cultures. Science across cultures. The history of Non-Western Science*, 6, 241-251.
- Sánchez, J. C., Gutiérrez, A., Carballo, T., Quintana, R. & Caggiano, V. (2010). El emprendedor desde el enfoque de la psicología positiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 22, (1), 35-42.
- Saranyana, J. I. (1989). *Historia de la Filosofía Medieval*. (2a Ed.). Pamplona: Eunsa.
- Schumpeter, J. (1950). *The process of creative destruction, capitalism, socialism and democracy*. Harper & Row.
- Seligman, M. E. P. & Czikszentmihaly (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Nueva York: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2008). *Aprenda optimismo. Haga de la vida una experiencia gratificante*. México: De bolsillo.
- Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25 (1), 217-226

- Stevenson, H., & Jarillo, C. (1990). A paradigm of entrepreneurship: Entrepreneurial Management. *Strategic Management Journal*, 11, 17-27.
- Tinoco, O. (2008). Medición de la capacidad emprendedora de ingresantes a la Facultad de Ingeniería de la UNMSM. *Industrial Data*, 11 (2), 18-23.
- Toribio, L. González, N. I., Valdez, J. L., González, S. & Van Barneveld, H. O. (2012). Validación de la escala de felicidad de Alarcón para adolescentes mexicanos. *Psicología Iberoamericana*, 20 (1), 71-79. Recuperado de: [http://www.uia.mx/psicologiaiberoamericana/pdf/PSIC\\_IBEROAMERICANA20-1.pdf#page=72](http://www.uia.mx/psicologiaiberoamericana/pdf/PSIC_IBEROAMERICANA20-1.pdf#page=72)
- Veenhoven, R. (2005). Lo que sabemos de la felicidad. En L. Garduño. *Calidad de vida y bienestar subjetivo de México*, México: Plaza y Valdés, 17-56. Recuperado de: <http://www2.eur.nl/fsw/research/veenhoven/Pub2000s/2005m-fulls.pdf>
- Walcott, R. C. & Lippitz, M. J. (2007). The four models of corporate entrepreneurship. *MIT Sloan Management Review*, 49. (1), 75-82. Disponible en <http://www.sloanreview.mit.edu>
- Yamada, J. (2004). A multi-dimensional view of entrepreneurship. Towards a research agenda on organization emergence. *Journal of Management Development*, 23 (4), 289-320.
- Yarza, I. (2000). *Historia de la filosofía antigua*. Pamplona: EUNSA.
- Yepes, R. (1996). *Fundamentos de Antropología filosófica* (2a Ed). Pamplona: EUNSA.

# LA FORMACIÓN DOCENTE EN LATINOAMÉRICA: HITOS Y DESAFÍOS

## TEACHER TRAINING IN LATIN AMERICA: MILESTONES AND CHALLENGES

Antelmo Castro López (1) y Edna Luna Serrano (2)

---

1.- Estudiante del Doctorado en Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma de Baja California. [antelmo.castro@uabc.edu.mx](mailto:antelmo.castro@uabc.edu.mx)  
2.- Investigadora de Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. [eluna@uabc.edu.mx](mailto:eluna@uabc.edu.mx)

---

### Resumen

Uno de los grandes problemas que enfrentan los países latinoamericanos en materia de formación docente, es la desarticulación entre la formación inicial de los profesores, su desarrollo y práctica profesional, y la realidad al interior de las aulas. Este trabajo documenta prácticas que han marcado un hito en la formación docente de algunos países, y señala los principales desafíos que deben considerar los sistemas educativos para la formulación de políticas que coloquen al docente como el actor principal del logro académico de los alumnos y como un factor importante en la calidad educativa de cada nación.

**Palabras clave:** Formación de profesores, práctica docente, actualización docente educación básica, políticas públicas.

### Abstract

One of the major problems facing Latin American countries in terms of teacher training is the disconnect between the initial training of teachers, development and professional practice, and reality into the classroom. This paper documents practices that have marked a milestone in teacher education in some countries, and points out the main challenges that education systems should consider the formulation of policies that put the teacher as the main actor of the academic achievement of students and as an important in educational quality factor of each nation.

**Keywords:** Teacher training, teaching practice, elementary education, public policy.

### Introducción

Las reformas educativas en Latinoamérica, hace más de una década, han impulsado acciones orientadas a la formación inicial del docente y a su formación continua, bajo el supuesto que subyace en la relación profesor-alumno: entre más y mejores oportunidades de formación docente, mayor logro académico de los estudiantes. Por lo tanto, el desarrollo profesional docente ya

no es un tema periférico en la calidad de la educación, sino fundamental para la mejora de las escuelas (Cordero, Luna y Patiño, 2011).

Reconociendo el papel importante del profesorado de educación básica en la mejora del desempeño de los estudiantes (Schmelkes, 1995; Wenglinisky, 2002; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2009), este trabajo atiende a dos propósitos: por un lado presentar algunos hitos de las prácticas de la formación docente en América Latina y por otro lado, argumentar a favor de una formación docente de calidad que atienda a los desafíos que enfrenta los sistemas educativos y los profesores en las escuelas.

## La formación docente

En el continuo de la vida del profesor se identifican tres etapas: formación inicial, inserción laboral y formación continua. La **formación inicial** es el punto de entrada en la profesión, a su vez, una oportunidad para formar docentes con las características que requieren los sistemas educativos (Musset, 2010). Se caracteriza por el proceso pedagógico sistemático que permite a los futuros docentes el desarrollo de las competencias propias de la profesión (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2001).

La revisión de documentos existentes en el tema (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2005a; Unesco, 2001, 2005; Murillo, 2006; González-Brito, 2007; Gallego y Rodríguez, 2007; González-Lara, 2008; Cabrera, 2011) permitió identificar la función de la formación inicial en dos vertientes: una orientada a que el docente en formación, desarrolle habilidades que le permitan aprender a aprender, y la otra al trabajo propio del aula, sobre todo, que conozcan y sepan conducir procesos de enseñanza-aprendizaje, que van desde la planeación hasta la evaluación.

En América Latina a pesar de que se tiene claridad y consenso sobre el tipo de profesores que se debe formar, presenta problemas para lograr la transformación de la estructura y el currículo de la formación inicial. De acuerdo con la Unesco (2006), esto se debe a las dificultades de concertar mecanismos de formación con organismos autónomos como las universidades; la existencia de grupos resistentes a las innovaciones; así como los altos costos políticos y económicos que demandan un cambio a fondo del sistema de formación inicial; aunado a esto, los tiempos políticos que, además de cortos, necesitan mostrar productos visibles.

La segunda etapa de la vida del profesor es la **inserción al campo laboral**. Esta es una etapa crítica para los maestros principiantes. Es el paso de la formación inicial a la autonomía profesional (Marcelo y Vaillant, 2009). Durante el primer año de servicio los nuevos profesores se enfrentan a dos situaciones: (a) deben de enseñar y (b) tienen que aprender a enseñar (Feiman-Nemser, 2001). En este periodo de inserción, Holland (2009) identifica tres momentos.

1. El primero hace referencia a las *destrezas de supervivencia* relacionadas principalmente con la adaptación a la escuela, lo que implica atender las exigencias burocráticas del sistema, aprender las normas culturales de la

escuela, saber trabajar en equipo con los colegas, saber qué decir a los padres de familia y reconocer la figura del director con el cual debe desarrollar habilidades de comunicación para la gestión.

2. El segundo se refiere a las *destrezas de la enseñanza*, particularmente, aprender técnicas didácticas de acuerdo con la edad de los estudiantes y sus características, así como técnicas para el manejo de grupos.
3. El tercero se refiere al *empoderamiento*, es decir, tener voz para el análisis y la toma de decisiones relacionadas con la gestión institucional y de su propia práctica educativa.

La búsqueda de procedimientos adecuados en la selección de los docentes para el ejercicio de su profesión es una actividad importante en todos los sistemas educativos (Egido, 2010). El análisis de la literatura (Murillo, 2006; Euroducyce, 2003; Egido, 2010) permite identificar tres grandes modelos en Latinoamérica

1. *De oposición*, proceso de selección a partir de exámenes discriminantes o de ordenación que evalúa conocimiento y aptitudes para la docencia y para la materia o especialidad. En la mayoría de los países latinoamericanos lo organiza la administración central, y se complementa con un concurso de méritos. Este modelo se aplica en Bolivia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Paraguay, Uruguay y República Dominicana.
2. *De méritos* que considera las aptitudes y méritos de los candidatos presentados a través de certificados o títulos. Se utiliza en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, El Salvador, Panamá, Nicaragua, Perú y Venezuela.
3. *De selección abierta* donde cada escuela apoyada por una autoridad local seleccionan a los profesores de acuerdo a los tipos de plazas vacantes. Este modelo caracteriza a países europeos y Puerto Rico en América.

Cuba no utiliza modelos de selección de profesores ya que asegura las plazas a todos sus estudiantes (Díaz-Fuentes, 1997); México hasta el 2008 utilizaba un modelo de selección libre donde cada estado establecían sus propios criterios en la paridad SEP- Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación ([SNTE], Murillo, 2007), posteriormente optó por un concurso nacional de oposición.

La tercera etapa es la **formación continua**, práctica educativa cuya importancia no se cuestiona y que está presente en el discurso pedagógico y político actual como una práctica necesaria para mejorar la calidad de los sistemas educativos (Cordero y Luna, 2010). A través de la formación continua se pretende actualizar, desarrollar y ampliar los conocimientos que los profesores adquirieron durante su formación inicial, y proporcionarles nuevas habilidades y el conocimiento profesional para desarrollar su profesión (OCDE, 2005a) y para el trabajo en el aula (Linna, 2005; Ávalos, 2007). Por tanto, esta formación puede centrarse en una capacitación profesional específica o general. Y su fin es constituir una herramienta para lograr mejores resultados académicos de los estudiantes (Musset, 2010).

## La problemática de la Formación Docente en Latinoamérica

Uno de los problemas que enfrentan los países, en materia de formación docente, es la desarticulación entre la formación inicial de los profesores, su desarrollo y práctica profesional, y la realidad al interior de las aulas (OCDE, 2005b; Vezub, 2005). Fullan y Hargreaves (1999) han señalado que los sistemas educativos, con el afán de responder a las exigencias del tiempo y del contexto, “no alcanzan a entender cómo crecen y cambian los docentes” (p. 30), y han argumentado que la formación debe atender cuatro aspectos: (a) la intención de la práctica docente, (b) el docente como persona, (c) el contexto del mundo real en el cual trabajan los docentes, y (d) la cultura de la docencia, que incluye, las relaciones laborales del docente con sus colegas.

Actualmente, la mayoría de las reformas educativas de los países latinoamericanos dirigen esfuerzos a la *capacitación* de maestros, que en muchos casos no se alinea a un contexto de políticas, estrategias y programas de formación continua; por lo que los recursos invertidos no son coherentes con los resultados de aprendizaje de los estudiantes, ni con los cambios en la gestión de las escuelas (Unesco, 2006).

Uno de los grandes señalamientos es el bajo impacto de la formación continua en el aprendizaje. Y se sabe de la ausencia de la evaluación que permea en los cursos y la capacitación ofrecida, es decir no se evalúa la formación. Sólo se llegan a recuperar valoraciones que los asistentes hacen sobre la planeación y dirección del curso pero no hay seguimiento sobre el impacto en la práctica dentro del salón de clases.

### Reformas e iniciativas de formación docente en países latinoamericanos

A continuación se presentan algunos casos que han marcado un hito en procesos de formación docente en América Latina

#### Argentina

En abril de 2007 el Ministerio de Educación de Argentina creó el Instituto Nacional de Formación Docente ([INFD] 2007) lo que significó para ellos el inicio de un proceso de dinamización, desarrollo y jerarquización de la formación docente en el país. Dentro de los múltiples retos había dos que atender con urgencia: (1) la fragmentación y bajo impacto de las ofertas de formación continua y desarrollo profesional y (2) la necesidad de capacitar para el mejoramiento de la gestión y las prácticas docentes en los institutos de formación inicial (escuelas normales).

Desde su inicio, el INFD promovió esfuerzos para atender dos modelos de formación:

1. *Desarrollo profesional* que pretende superar la ruptura entre formación inicial y continua. Este modelo considera al docente como un trabajador intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea, capaz de generar y decidir sobre su *agenda de actualización*.

2. *Centrado en la escuela* que tiene como propósito incidir en los aprendizajes de los alumnos y busca que los docentes profundicen en el abordaje teórico-práctico de las situaciones inherentes a la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al centro de la escuela.

Los proyectos sobresalientes que emprendió el instituto son:

- 1) *Redes de formación e intercambio para el desarrollo profesional docente.* Donde la socialización profesional en las escuelas, su trabajo y experiencia se consideran muy valiosos para ser compartidos con otros en *redes de trabajo* en su escuela o en otras.
- 2) Acompañamiento a docentes en sus primeros años (noveles).
- 3) Desarrollo profesional docente para directivos y docentes de escuelas normales.

Por otro lado promueve la **investigación educativa** orientada a explorar la situación de la formación docente en Argentina. En los últimos cinco ciclos escolares ha lanzado la convocatoria “Conocer para incidir en las prácticas pedagógicas” a fin de que los profesores e investigadores documente casos de éxito.

## Cuba

Desde hace tres décadas, existe en el país un *sistema único de formación* que no sólo garantiza la coherencia y articulación entre la formación inicial y la continua, sino también la existencia de una red única de centros formadores con objetivos bien definidos en la política educativa del país.

Cuba establece los contenidos de los programas de formación a partir de la evaluación de profesores que se realiza al finalizar cada curso escolar y que incluye la caracterización técnica del docente. Esta evaluación constituye un momento obligado de reflexión, dirigido fundamentalmente a valorar los resultados reales alcanzados por los alumnos, con lo que se definen cuáles son los problemas a resolver (Díaz-Fuentes, 1997).

Los profesores que presentan dificultades que afectan la calidad del aprendizaje de sus alumnos, asisten a cursos dirigidos. Pero existen también opciones de cursos que los docentes con desempeño profesional adecuado pueden seleccionar libremente y de acuerdo con sus intereses y preferencias individuales o con las líneas de investigación en las que trabajan.

Los formadores son los mejores graduados de cada año escolar, se seleccionan, de acuerdo con su calidad humana y preparación científico-pedagógica, y se les brinda una atención especial para su futura inserción en los Institutos. A ellos se les diseña un plan de superación a corto y mediano plazo, acorde a la función que desempeñarán, lo que puede incluir maestrías y la obtención de un grado científico, simultáneo con el ejercicio de su labor docente en la escuela. En Cuba se realiza investigación y evaluación de los procesos de formación.

## República Dominicana

En el 2007 por Decreto Presidencial se creó el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio ([Inafocam], 2012) que coordina la oferta de formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento del personal de educación. En sus objetivos se destaca:

- Fomentar la investigación, con el propósito de contribuir al mejoramiento permanente del docente.
- Proporcionar programas a los profesionales **no docentes en servicio**, que los habiliten para el cabal desempeño de la función docente.
- Realizar estudios sistemáticos de las necesidades del personal educativo, para satisfacer las necesidades en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo dominicano (Inafocam, 2004).

En la República Dominicana la capacitación docente está a cargo de las universidades y los recintos del Instituto distribuidos en el país. A través de la investigación y la evaluación recupera, evidencia y difunde las mejores prácticas de los docentes, para que otros puedan incorporarlas a sus acciones formativas; evaluar las estrategias de formación, los programas y las actividades de los diferentes subsistemas de forma diagnóstica, formativa y sumativa, para retroalimentar el diseño y la ejecución de los mismos.

## Bolivia

A finales del año 2009, por decreto supremo se crea la Unidad Especializada de Formación Continua (Unefco), con el objeto de formar profesionales con calidad y pertinencia pedagógica y científica, identidad cultural, reflexiva y acorde a su realidad sociocultural.

Debido a su orografía, implementa una estrategia para identificar necesidades de capacitación, a través de Internet y determina las temáticas que han de abordarse en los cursos de formación continua.

En el país, no se evalúan el impacto de los cursos pero se asegura que los formadores sean los mejores maestros y profesionales que atienden las convocatorias para impartir cursos de capacitación y que son seleccionados de acuerdo con su perfil y con las temáticas que en el marco de formación se plantean (Unefco, 2012).

## Venezuela

Desde 1950 opera el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio que ha puesto atención en las características de Venezuela ante la compleja y específica situación de las zonas rurales, fronterizas e indígenas. En este sentido, se llevan a cabo estrategias y acciones enfocadas a formar docentes comprometidos e identificados con la función social en el logro de una educación efectiva y pertinente para las zonas vulnerables. Asimismo, se capacita y entrena al personal que trabaja como docente, con el fin de que

desarrollen una actividad profesional idónea, basada en la investigación y en la participación de los integrantes de estas comunidades. Se promueven programas de formación de docentes en el área intercultural bilingüe, en los que se respeta la identidad lingüística y cultural de las poblaciones indígenas del país (Fabara, 2004).

## México

Los maestros saben que los actores educativos y el propio sistema a veces son incapaces de entender la complejidad que se suscita en el aula, y que no pueden hacerse cargo de todo el desempeño académico de los estudiantes, pero al mismo tiempo “están conscientes de que sí tienen una responsabilidad y de que su labor marca la diferencia en los aprendizajes de los alumnos” (SEP, 2010, p. 14).

Por lo tanto, es gratificante contar con iniciativas que permitan entender esa complejidad y apoyar el trabajo docente. Si la formación continua no se organiza de acuerdo con las necesidades del profesorado, la actualización será en asuntos que no son parte de sus insuficiencias.

El Gobierno Federal señala en el actual Programa Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND) que la calidad de la educación básica seguirá siendo el reto mayor del Sistema Educativo Nacional (Poder Ejecutivo Federal, 2013) y que para mejorar la calidad será necesario “transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente, que estimule el desempeño académico de los maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización” (p. 61).

Uno de los objetivos planteados en el PND en materia educativa, es “desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad” (Poder Ejecutivo Federal, 2013, p. 127). Para lograrlo se estableció la Reforma Educativa que contempla tres ejes fundamentales de acción:

1. Que los alumnos sean educados por los mejores maestros, para ello se estableció el nuevo Servicio Profesional Docente donde refiere que el mérito es la única vía de ingresar y ascender en el servicio educativo del país (Diario Oficial de la Federación [DOF]: 11/09/2013a);
2. Que la evaluación sea un instrumento para elevar la calidad de la enseñanza, y que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene plena autonomía para llevar a cabo procesos de evaluación además de coordinar un sistema de evaluación en la educación básica (DOF: 11/09/2013a); y
3. Que la educación se convierta en una responsabilidad compartida donde directivos, maestros, alumnos y padres de familia podrán tomar decisiones conjuntas para mejorar el proceso educativo en cada plantel.

En la actual Reforma Constitucional grabó una ley secundaria que de acuerdo con la Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF: 11/09/2013b, p.7), entre sus propósitos el Servicio busca (a) mejorar la práctica profesional mediante la evaluación en las escuelas, el intercambio de experiencias y los apoyos que sean necesarios; (b) asegurar, con base en la evaluación, la

idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión; (c) estimular el reconocimiento de la labor docente mediante opciones de desarrollo profesional; (d) otorgar los apoyos necesarios para que docente pueda, prioritariamente, desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades; (e) garantizar la formación, capacitación y actualización continua del Personal del Servicio Profesional Docente a través de políticas, programas y acciones específicas; y (f) desarrollar un programa de estímulos e incentivos que favorezca el desempeño eficiente del servicio educativo y contribuya al reconocimiento escolar y social de la dignidad magisterial.

### **Consideraciones finales para la mejora de la práctica docente**

El principio que permea en la discusión de las políticas educativas es que para mejorar la calidad en la educación es necesario contar con mejores docentes. En este sentido, y atendiendo a la problemática de la formación docente en Latinoamérica y de las particularidades de cada país, a continuación se establecen algunos desafíos que deben plantearse los que toman decisiones de gran impacto en los marcos educativos.

1. Atender a una formación docente centrada en la escuela como el caso de Argentina y Cuba. En este sentido, el aprendizaje de los docentes no se produce en el vacío, se busca transitar de acciones donde la formación aparece instrumentalizada y descontextualizada (INFD, 2010), a orientaciones pedagógicas alineadas a los contextos específicos de cada docente o de cada escuela.
2. Cada región de cada país tiene sus particularidades, organización, cultura, prácticas y desarrollo, por lo tanto la formación debe atender estas desigualdades. Se debe prestar más atención y apoyo (como recursos, materiales educativos e infraestructura) a comunidades vulnerables como las poblaciones rurales o indígenas donde se presentan lo más altos índices de reprobación y deserción; y en el peor de los casos, sin acceso a la educación.
3. Implantar una cultura de la evaluación, no para control sino para la mejora en todos los niveles y en todos los agentes educativos. Esto es, hacer de la evaluación docente un instrumento para la conformación de la oferta de formación como lo hace Cuba.
4. Evaluar y llevar a cabo estrategias de seguimiento a la formación continua que evidencie la efectividad de los cursos. Se debe crear un ambiente intelectual donde se demanden las mejoras prácticas, y que se registren.
5. Innovar a los docentes para incorporar los intereses de los estudiantes, por ejemplo, el desarrollo de competencias tecnológicas.
6. Elegir los docentes y profesionistas mejora capacitados para promover la formación continua. Se debe idear un modelo de selección de los formadores de docentes.
7. Lograr que la profesión docente sea una actividad laboral atractiva, que interese a las nuevas generaciones; que los docentes se mantengan

- motivados en sus años de servicio, y se favorezca la mejora de su desempeño como una condición para el ejercicio profesional (Murillo, 2006).
8. Atender recomendaciones de la OCDE (2010) para el ingreso al servicio en “atraer, formar y retener”. Diseñar de mecanismos para que los mejores candidatos ingresen a las normales y posteriormente se les contrate bajo condiciones laborales favorables y atractivas que permitan la motivación para el trabajo.
  9. Diseñar un sistema de acompañamiento a profesores noveles al menos 2 años de servicio que asegure la apropiación del currículum, las competencias docentes *in situ* y la cultura de las escuelas.
  10. Diseñar programas para involucrar a los padres de familia en la formación de los hijos atendiendo la triada escuela-familia-docente.
  11. Que se promueva la investigación de la formación docente para que desde estudios empíricos con diferentes enfoques metodológicos surjan aportaciones que permita la toma de decisiones para mejorar los procesos de formación.

## Referencias

- Ávalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cabrera, P. (2011). ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos. *Estudios Pedagógicos*, 37 (2), 43-59.
- Cordero, G. y Luna, E. (2010). Retos de la evaluación de los programas de formación de profesores: el caso de un programa en métodos de aprendizaje cooperativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1), 192-201.
- Cordero, G., Luna, E. y Patiño, N. X. (2011). La profesionalización de los maestros de educación básica. Retos para las instituciones de educación superior. *Perfiles Educativos*, 34 (Núm. especial), 239-249.
- Díaz-Fuentes, A. (1997). El sistema de formación inicial y continua del personal docente de Cuba. *Revista Educación y Pedagogía*, 9 (17), 137-151.
- Diario Oficial de la Federación ([DOF]:11/09/2013a). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación*. México: Secretaría de Gobernación.
- Diario Oficial de la Federación (11/09/2013b). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: Secretaría de Gobernación.
- Egido, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a las mejoras de la selección del profesorado. *Educación XX1*, 13 (2), 47- 67.
- Eurydice (2003). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Informe III. Condiciones laborales y salario*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.
- Fabara, E. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela*. Santiago, Chile: Unesco.

- Feinman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2007). Tendencias de formación inicial del profesorado en educación especial. *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3), 102-117.
- González-Brito, A. I. (2007). Formación inicial basada en competencias. *Horizontes Educativos*, 12 (2), 37-41.
- Holland, P. E. (2009). The principal's role in teacher development. *SRATE Journal*, 18 (1). 16-24.
- Instituto Nacional de Formación Docente ([INFD] 2007). *Lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2010). *Desarrollo profesional docente centrado en la escuela*. Buenos Aires, Argentina. Ministerio de Educación.
- Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio ([Inafocam] 2004). *Ordenanza no. 5'2004 que modifica la ordenanza 6'2000 que establece el reglamento del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam)*. Santo Domingo, República Dominicana: Autor.
- Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio. (2012). *Sobre nosotros*. Recuperado de [http://www.inafocam.edu.do/cms2/index.php?option=com\\_content&view=article&id=116&Itemid=172](http://www.inafocam.edu.do/cms2/index.php?option=com_content&view=article&id=116&Itemid=172)
- Linna, M. (2005, noviembre). *La formación del profesorado en Finlandia*. Documento presentado en la XX Semana Monográfica de la Educación, Madrid, España.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España: Narcea.
- Murillo, F. (2006). *Formación docente inicial*. Santiago, Chile: Unesco.
- Murillo, J. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Chile: Unesco.
- Musset, P. (2010). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. *OECD Education Working Papers*, 48. París: OECD.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ([OCDE] 2005a). *La definición y selección de competencias clave*. Santiago, Chile: Autor.
- OCDE (2005b). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París: Autor.
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. México: Autor.
- Poder Ejecutivo Federal (2013). *Programa Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Autor.
- Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejora de nuestras escuelas*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública ([SEP] 2009). *Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS). Resultados de México*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Estándares de desempeño docente en el aula para la educación básica en México*. México: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([UNESCO] 2001). *Formación docente inicial*. Buenos Aires, Argentina: IIEP.
- Unesco (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Mayenne, Francia: Jouve.
- Unesco (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Santiago, Chile: Andros Impresores.
- Unidad Especializada de Formación Continua ([Unefco] 2012). *Formación continua de maestras y maestros* [Sitio oficial]. Recuperado de <http://www.unefco.edu.bo>
- Vezub, L. F. (2005). *Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.
- Wenglinsky, H. (2002). The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (12), 1-30.

# LA EDUCACIÓN ESPECIAL ANTE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO

## SPECIAL EDUCATION TO THE EDUCATION POLICY IN MEXICO

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

---

Doctora en Ciencias de la Educación. Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo. Unidad "Juana Villalobos" de la Secretaría de Educación del Estado de Durango. [tecade21@hotmail.com](mailto:tecade21@hotmail.com)

---

### Resumen

El presente documento muestra una reseña histórica de las políticas educativas que han respaldado a la Educación Especial en México desde la época prehispánica hasta la actualidad, a través de esta revisión se desarrolla un análisis que contrasta el surgimiento de las políticas con las arenas de política planteadas por Aguilar Villanueva (1996) tratando de caracterizar las interrelaciones entre los el Estado y la población demandante. Para ello se integró la presentación a partir de tres apartados, el primero se dedica a un marco conceptual en el que se presenta el concepto de política y los rasgos de cada una de las arenas en las que puede surgir una política. En la segunda parte se describen las actitudes sociales, las decisiones de gobierno y los resultados de las políticas que se muestran a través de programas, servicios o recursos. En tercero y último apartado se pueden revisar las conclusiones del presente trabajo.

**Palabras clave:** actitudes, educación especial, política educativa, decisiones de gobierno.

### Abstract

This document presents a historical review of education policies that have supported Special Education in Mexico since pre-Hispanic times to the present, through this review an analysis that contrasted the emergence of policies Sands raised develops policy Aguilar Villanueva (1996) trying to characterize the relationships between the state and the applicant population. For this integrated presentation from three sections, the first is devoted to a conceptual framework in which the concept of political and traits of each of the arenas in which a policy can arise presented. In the second part social attitudes, government decisions and policy outcomes that are shown through programs, services or resources are described. In third and last section you can review the conclusions of this work.

**Keywords:** attitudes, special education, education policy decisions of government.

### Marco conceptual

El estudio de las políticas hace posible un análisis de los procesos gubernamentales que se expresan a partir de las decisiones de gobierno y de la ejecución de las políticas, estas últimas manifiestas en programas de

gobierno y en las legislaciones como resultado de la estructura económica prevaleciente, de los conflictos de clases, del interjuego de los grupos de interés y del comportamiento de los grupos sociales y culturales involucrados en el sistema político.

En este caso se considera como política a:

“un proceso, un curso de acción, que involucra todo un conjunto complejo de decisores y operadores, más que una decisión singular, suprema o instantánea (de una autoridad legítima)... Es, ante todo una acción, un conjunto de acciones... es el curso de acción deliberadamente diseñado y el curso de acción efectivamente seguido” (Aguilar, 1996, p. 25).

“...la política es, en suma: a) el diseño de una acción colectiva intencional, b) el curso que efectivamente toma la acción como resultado de las muchas decisiones e interacciones que comporta y, en consecuencia, c) los hechos reales que la acción colectiva produce” (Aguilar, 1996, p. 26).

Estos planteamientos derivados de las ciencias políticas (Aguilar, 1996) muestran que en el estudio de una política no basta con analizar las decisiones de gobierno, la legislación o los programas oficiales que éste establece como resultado de su agenda; sino que la política se construye por los estratos de participación que le dan forma, a través de los cuáles la política se constituye, no sólo de los gobernantes sino de su implementación, es decir, de la ejecución que desarrollan todos los involucrados y de los resultados que genera su intervención.

El presente documento manifiesta, por lo tanto, una caracterización de los programas, la legislación e intervención de los actores cercanos a la Educación Especial en México desde sus orígenes hasta la época actual tratando de identificar los rasgos que dieron origen a esta políticas al ubicar su surgimiento de éstas en alguna de las arenas de política; es decir de la actividad gubernamental que las caracteriza.

Las arenas de política pueden considerarse entonces como áreas de política o de actividad gubernamental y constituyen arenas reales de poder, a través de las cuales es posible analizar:

- El tipo de relaciones entre la gente que está determinado por sus expectativas.
- Las expectativas están determinadas por los productos gubernamentales o políticas.
- En cada política existe un tipo específico de relación, esta relación es, en sí, una relación de poder y con el tiempo una estructura de poder.

Estas arenas de poder constituyen entonces una clasificación basada en “categorías funcionales” (Aguilar, 1996, p. 100) e históricas y cada una de ellas desarrolla su propia estructura política, su proceso político, sus élites y sus relaciones de grupo. Estas tres categorías de política pueden ser:

distributivas, regulatorias o redistributivas. A continuación se describe cada clase:

**Políticas distributivas:** se caracterizan por la facilidad para desagregar recursos y repartirse en pequeñas unidades independientes las unas de las otras y libres de toda regla general.

Otros rasgos importantes son:

- Los servicios surgen a favor de las clientelas de trabajadores, agricultores, empresarios.
- Incluye decisiones altamente individualizadas.
- Los favorecidos y los desfavorecidos no se enfrentan directamente, pues se satisfacen los reclamos de los grupos más activos. No hay discriminación entre ambos grupos.
- Operan pequeños intereses perfectamente organizados en grupos de presión.
- Implica más una cooptación que un conflicto.
- Cada individuo cuenta por sí mismo.
- Las personas y las empresas son los principales activistas.
- Un ejemplo son: las políticas sobre la tierra y las propiedades públicas, los programas de ríos y puertos, la investigación y desarrollo y los servicios a favor de los clientes.

En general, podría afirmarse que en este tipo de políticas unas cuantas personas administran con total autonomía y otorgan beneficios a todos los que lo solicitan.

**Políticas regulatorias:** implican una decisión sobre quién se verá afectado y quien beneficiado en el corto plazo. Otras características son:

- Los decisores particulares son una aplicación de la regla general y caen entonces en la regla universal.
- Las decisiones se reparten de la misma forma entre todos los individuos sujetos a la ley.
- Los efectos más duraderos se perciben en los sectores básicos de la economía.
- Las decisiones regulatorias se acumulan en las ramas sectoriales.
- La estructura de poder es menos estable que en la arena distributiva.
- Se dificulta contener a los participantes para crear una élite de poder estable.
- Se otorgan beneficios sólo a algunos de los solicitantes.
- La implementación se lleva a cabo organización por organización y caso por caso, pero no se desagregan al individualismo como en las distributivas.

La característica general de estas políticas consiste en que el Estado crea reglas generales que pueden perjudicar a unos y beneficiar a otros. El grupo en el poder trata de responder a los conflictos demandantes.

**Políticas redistributivas:** su factor primordial son las expectativas sobre la redistribución posible y amenazante que esto puede ser.

- Incluyen relaciones entre amplias categorías sociales de individuos.
- Las decisiones individuales deben estar interrelacionadas.
- Hay grandes diferencias en su impacto.
- Las categorías afectadas son cercanas a las clases sociales, los propietarios y los desposeídos.
- El objetivo no es el uso de la propiedad, sino la propiedad misma. No el comportamiento sino la existencia misma.
- Surgen programas de bienestar social como la jubilación o el seguro de desempleo.
- El factor determinante son las expectativas sobre la redistribución posible y lo amenazante que puede llegar a ser.
- Surgen asociaciones hegemónicas se cohesionan dirimiendo sus eventuales diferencias hasta lograr que sus demandas lleguen a la agenda gubernamental.
- Las funciones de los altos directivos de asociaciones se parecen a los de arenas distributivas, mientras que el Congreso tiene una función regulatoria.
- En las arenas redistributivas nunca hay más de dos lados claros, precisos, estables y consistentes.
- La negociación es posible para reforzar o suavizar el impacto de la redistribución.
- Las élites pueden no ser la burguesía o el proletariado, sino que se centran en los grupos aportadores de dinero y demandantes de servicios.
- La coalición se centra en los individuos más respetados y conocidos por su valor y su riqueza.
- El conflicto se institucionaliza con la participación de la burocracia gubernamental, los líderes de los partidos y las administraciones.
- Las políticas redistributivas influyen políticamente en la centralización y la estabilización del conflicto e influye para que la toma de decisión es que se desplace fuera del congreso.
- El congreso descentralizado y negociador puede asignar, pero no equilibrar y las políticas redistributivas requieren de un equilibrio complejo a gran escala.
- El Congreso puede hacer excepciones a los principios y puede fijar estándares específicos de implementación para condicionar las concesiones que hagan los grupos que financien la redistribución.

En este tipo de políticas, la población se organiza en diversos grupos con intereses diferenciados y exige al estado atender a sus demandas, ante lo cual manifiesta retos amenazantes de no ser atendidas sus peticiones.

## Revisión histórica

En este apartado se revisan diversas etapas históricas de México, así como las principales políticas que afectan a la educación especial, confrontando este análisis con los tipos de arenas que dan origen a una política. En general las etapas que se menciona son: época prehispánica, época colonial, época independiente, la Reforma, el Porfiriato y la Industrialización y Modernización en México.

### a) Época prehispánica

Los primeros indicios de educación especial, es decir de atención especial a las personas que así lo necesitan, se dio desde el periodo prehispánico, en el cual, según los registros encontrados, se caracterizaba por una muy diversa reacción ante las personas que requerían atención especial para tratar de minimizar las malformaciones, las deficiencias, las enfermedades y las discapacidades como la epilepsia, la sordera o la ceguera; las cuales afectaban el desarrollo normal de los niños (INEGI, 2004). Estos pueblos respondían en forma colectiva a partir de sus costumbres, supersticiones, creencias y principalmente mediante herbolaria para detener o minimizar los daños de las personas que lo necesitaban; compartían entonces, de manera comunal a las necesidades de las familias y de las personas que lo requerían.

En este período la política reinante puede definirse como una **política centrada en la comunidad**, no hay un decisor preciso y no aparece un administrador de los bienes y servicios, ya que todos participaban en la resolución de un problema que surgía en una familia, pero que afectaba al desarrollo de la comunidad; por tanto los beneficios de la intervención recaían en la comunidad misma.

Posteriormente, pueden identificarse reportes sobre los mexicas, quienes crearon instituciones públicas en las que se daba asistencia a desamparados, inválidos y guerreros lisiados. Por ejemplo, Moctezuma II Xocoyotzin (1520) estableció un terreno especial para que “ahí se refugiasen todos los hombres viejos e impedidos que se habían (sic) ocupado en guerras o en su servicio o que otras legítimas causas moviesen a ello y tenía dada orden de que ahí los sirviesen y regalasen, como a gente estimada y digna de todo servicio... (Torquemada en INEGI, 2004, p. 3).

Estos rasgos de atención especial muestran como un gobernante decide de manera altamente individualista la administración de recursos territoriales y humanos para satisfacer las necesidades de pequeños grupos de interés, en donde cada individuo cuenta por sí mismo y no por agruparse voluntariamente, todo esto se desarrolla libre de un regla general. Por todo lo anterior esta política de intervención del Estado se considera **distributiva**.

### b) Época colonial

En la época de la colonia los impedidos, huérfanos, viejos e imposibilitados acudían a las iglesias católicas, de manera que eran atendidos principalmente por religiosos quienes recibían apoyo de miembros de la realeza o del clero

radicados en México o en la Nueva España. Estos personajes les otorgaban protección y asistencia a los enfermos y necesitados fundamentados en el paradigma aristotélico-tomista que da relevancia a la bondad, la caridad y la asistencia a los desprotegidos (INEGI, 2004). Se fundaron entonces “asilos para niños expósitos”, “hospitales para convalecientes y desamparados”, “casas hospitales”, “hospital para dementes”, “archicofradía de damas ricas para proteger amorosamente a los niños expósitos”, “hospicios”, “asilos para niños huérfanos y mendigos”, “casa de los niños expósitos” y “hospicio de pobres” (Álvarez, et al., pp. 46-47).

Esta política se caracteriza por la cooptación de sujetos con características precisas, que aún sin agruparse, demandan apoyo y atención a una institución religiosa en quien se centra el poder de repartir servicios y recursos a unidades independientes, en donde la población clientelar estaba integrada por los sujetos más desfavorecidos y convertidos en agentes demandantes. La política de la iglesia se identifica entonces con las **arenas distributivas**.

#### c) Época independiente

En la época independiente surgieron algunos decretos del gobierno prevaeciente para recluir a las personas que se consideraban como “vagos” o delincuentes. Algunas de estas decisiones surgían a iniciativa de civiles con empoderamiento en diversas regiones del país. Entre estos se ubica la “casa de corrección para convalecientes, inválidos y dementes” fundada por la Religión de la caridad, el “asilo para jóvenes delincuentes” sostenido por el municipio (Álvarez et. al., pp. 46-47).

La política que predominó en este momento puede designarse como redistributiva, pues en ella el Estado enfrenta los conflictos generados entre dos categorías sociales: los propietarios y los desposeídos; quienes agrupados muestran demandas diferenciadas, cada grupo unido por sus propios objetivos. Aunque las decisiones surgen en el Estado de manera individualizada, se dan en un marco de interrelación con los actores de mayor poder económico, social y político de la época, ocasionando un impacto muy diferente pues beneficia a los propietarios y afecta a los desposeídos, la actuación del Estado se mueve entre expectativas muy diversas, lo cual convierte a esta actuación en una amenaza para su estabilidad; sin embargo el poder permanece en su capacidad de administrar las reglas a favor de uno o de otro grupo en conflicto.

#### d) La Reforma

Durante la época de la Reforma, “los bienes eclesiásticos, incluyendo las instituciones de beneficencia, pasaron a manos del Estado así como la responsabilidad de una serie de actividades que tradicionalmente habían sido desempeñadas por la iglesia, lo que implicó el cambio de un concepto que iba de la caridad a una idea de solidaridad y apoyo por parte de instituciones gubernamentales, sustentada en la necesidad de establecer una organización coherente para procurar ayuda a la población” (Fuentes en INEGI, 2004, p. 4).

En este periodo surge además el origen formal del magisterio dedicado a la educación especial, lo cual se remonta al año 1861 cuando el Lic. Benito Juárez, fungiendo como presidente interino, establece el siguiente decreto:

“Benito Juárez, presidente interino constitucional de los Estados Unidos, a todos sus habitantes, sabed:”  
“Que en uso de las facultades de que me hallo investido, he tenido a bien decretar lo siguiente:  
“De la Instrucción Primaria:  
...  
“Artículo 3. Se establecerá inmediatamente en la capital de la República una escuela de sordo-mudos, que se sujetará al reglamento especial que se forme para ella; y tan luego como las circunstancias lo permitan, se establecerán escuelas de la misma clase, sostenidas por los fondos generales, en los demás puntos del país en que se creyere conveniente”... (Hernández, 1992).

A partir de este decreto se fundó la Normal de Profesores Especializados, inició la escuela para ciegos, se distribuyeron becas para estudiar en el extranjero sobre la atención a ciegos, se formuló un reglamento para la educación de anacúsicos e hipoacúsicos.

La política predominante en educación especial, durante la época de la Reforma puede identificarse con las **arenas regulatorias** ya que es notable que el Estado, a partir de demandas de algunos grupos, toma la decisión de beneficiarles a corto plazo a partir del establecimiento de una regla general que queda plasmada en el decreto gubernamental, presentado anteriormente. Los beneficios se destinan a un sector de la sociedad y son administrados por un gobierno interino, es decir por un gobierno poco estable que pretender responder a las demandas de pequeños grupos para adquirir, precisamente, mayor estabilidad.

#### e) El porfiriato

Durante el Porfiriato “proliferaron diversas organizaciones privadas, algunas unidas al sector eclesiástico, que dirigieron sus esfuerzos a la atención de la población necesitada, entre las que se encontraban las personas con deficiencias (Fuentes en INEGI, 2004, p. 4).

Para 1890 el Congreso de Instrucción Pública decidió aumentar el número de escuelas especiales.

Para 1908, la Ley de Educación primaria decretó en su Artículo 16º que “El ejecutivo establecerá escuelas o enseñanzas especiales para los niños cuyo deficiente desarrollo físico, mental o moral requiera medios de cultura diversos de los que prescriban las escuelas primarias... para que se logre normalizar el desarrollo de los alumnos, que deberán ser incorporados, tanto como sea posible, a los cursos que les corresponda en las escuelas comunes” (Álvarez et. al., pp. 50).

En este período la política puede identificarse con **arenas distributivas** ya que surge de decisiones altamente individualizadas determinadas por el

Estado, el cual crea servicios que surgen a favor de los clientes que lo solicitan, se establecen para ello instituciones, leyes y servicios especiales.

A partir de los 50's los reportes son los siguientes:

“se ha percibido en México una importante movilización social y civil, cuya demanda central consiste en promover el desarrollo de las personas con alguna discapacidad. Entre los protagonistas de este movimiento se encuentran las asociaciones religiosas, los padres de familia, maestros, médicos, terapistas y psicólogos, que de manera independiente o como parte de la sociedad organizada fraguaron las bases de un movimiento social que vio sus más importantes logros en los años ochenta y noventa” (Fuentes en INEGI, 2004, p. 7).

Es a partir de esta época en la cual puede considerarse que las políticas cercanas a la educación especial se convierten en **redistributivas** ya que se caracterizan por responder a conflictos en los que participan diversos líderes, individuos y asociaciones demandantes de servicios y recursos, mientras que el Estado responde con negociaciones que le llevan a establecer una legislación que proteja de manera lo más duradera posible a los grupos en conflicto y pretende alcanzar así su hegemonía.

#### f) Industrialización y modernización en México

En México la educación especial surgió de manera oficial como respuesta a las demandas de atención de familias y de sujetos que, dadas sus características, requerían de una atención especial con la intención de integrarse a las actividades cotidianas de su comunidad, a su medio escolar y al ambiente laboral.

Es así como para el año 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.), en la cual, los diversos directores establecían diversas posturas teóricas con respecto a los enfoques, los servicios, los conceptos y las áreas de atención; todo esto influido por las políticas educativas del sexenio (Saucedo, 1991). Este organismo se enlazaba en forma directa con los departamentos estatales que complementaban la estructura y que, según manifiesta Saucedo (1991), enfrentaba dificultades al tratar de difundir con oportunidad los modelos a operar, las innovaciones pedagógicas, la capacitación y actualización para maestros, los productos de investigaciones; así como los limitados recursos financieros y materiales, a lo cual agrega que no formaban parte de la planeación curricular.

En este período la D.G.E.E. se encargaba de planear, organizar y evaluar el servicio de educación especial a través de tres organismos que la integraban: la Dirección Técnica, la Subdirección de Operación y la Coordinación Administrativa.

A partir de la creación de esta Secretaría, la educación especial se expandió en el país surgiendo en los estados la creación de: escuelas de educación especial, centros de rehabilitación, grupos integrados y centros psicopedagógicos.

Para el año 1973 surge la Ley Federal de Educación en México, en la cual se plantea que “La educación especial está reconocida como parte del sistema educativo nacional en el artículo 15”, el cual plantea que “el sistema educativo nacional comprende, además, la que se imparte de acuerdo con las necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos que la integran” (SEP, 1981, p. 7). También se fundamenta en el artículo 48 y 52, los cuales establecen el derecho a la educación y el artículo 5º que retoma los fines y principios del Artículo 3º. Constitucional en el “cual se pugna por el desarrollo armónico de las facultades del ser humano, incluidas tácitamente las personas que por sus limitaciones físicas o psíquicas tienen requerimientos de educación especial” (Saucedo, 1991, p. 9).

Para 1977 se creó, además, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) con “la finalidad de brindar asistencia social a los menores y ancianos en estado total o parcial de abandono, a los menores en edad escolar, a los minusválidos y a la familia en general” (poder Ejecutivo en INEGI, 2004, p. 5).

A partir de este período las políticas relacionadas con la Educación Especial se complejizan y se identifican con las **arenas redistributivas**, pues los grupos de actores son cada vez más divergentes, pues surgen diversos profesionistas investigadores, asociaciones de padres de familia, organizaciones no gubernamentales, instituciones gubernamentales y privadas, organizaciones de personas con discapacidad y aún la sociedad en general; todos ellos interesados en la atención a las personas con alguna minusvalía (como se les llamaba en la época). De esta manera el Estado permanece como organismo rector dedicado a responder al conflicto que implica la multiplicidad de intereses que encierra el ámbito de la educación especial.

Estos grupos se convierten en las élites demandantes, algunos son aportadores de dinero y otros son demandantes de servicios, mientras que sus directivos se convierten en distribuidores de beneficios para los miembros de su organización. Incluso el conflicto que rodea a la educación especial se politiza al tomarse como bandera de algunos partidos políticos.

En el período de 1989 a 1994 se implanta en México el proceso de Modernización Educativa como producto, según afirmaron las autoridades educativas y sindicales, de la consulta a gobiernos estatales, autoridades educativas, profesionistas, maestros, padres de familia y representantes de diversos sectores sociales. Este proceso desencadena una serie de cambios que impactaron a la educación especial en cuanto a: su estructura, su organización, su ideología, sus fundamentos filosóficos y legales, sus servicios y las características laborales del personal.

Este programa implicó un cambio en los programas de estudio de educación primaria, importantes cambios en la legislación educativa, la apertura de programas profesionales para incrementar paulatinamente los ingresos económicos de los maestros y sobre todo, implicó una descentralización de los servicios educativos.

En educación especial, este proceso tuvo repercusiones importantes:

- Se crearon diversos programas gubernamentales de apoyo a personas con discapacidad como el Programa de Asistencia a Minusválidos,

Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa, entre otros que fueron coordinados por diversas secretarías como lo Programas de Salud, Bienestar y Seguridad Social; Programa de Rehabilitación Laboral, Capacitación y Trabajo, etc.

Estos programas atendían a las Normas Uniformes sobre igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad promulgada por la Organización de las Naciones Unidas.

- Surge la Ley General de Educación en la cual se fundamenta legalmente la atención a personas con discapacidad y la Ley General de Salud a favor de las personas con discapacidad y otras.
- Surge la cultura de la integración educativa, la cual plantea que las personas con discapacidad se incorporen al desarrollo,  
“así como el respeto y ejercicio de sus derechos humanos, políticos y sociales; la igualdad de las oportunidades, la equidad en el acceso a los servicios y todo aquello que contribuya al bienestar y mejora de su calidad de vida, considerando que la participación de las personas con discapacidad enriquece a la sociedad en su conjunto” (INEGI, 2004, p. 7).
- La educación especial transforma sus servicios e integra a las escuelas regulares a una gran cantidad de alumnos con discapacidad y a maestros de educación especial que se convierte en apoyo del maestro de escuela regular.
- El enfoque de educación especial, hasta ese momento centrado en un modelo médico, se convierte en un fundamento educativo.
- Se incrementa de manera importante la cantidad de asociaciones de y para personas con discapacidad: existían 988 en el país, “de las cuales 871 estaban reconocidas oficialmente” (ibidem).
- Los Planes Nacionales de Desarrollo del Gobierno Federal incluyen en sus propuestas, acciones dedicadas a la atención de personas con discapacidad.

En esta época ha sido notable que “El trabajo de las organizaciones ciudadanas, las estructuras y los programas de gobierno, así como las iniciativas de las personas con discapacidad, han generado un proceso de paulatino reconocimiento a su situación específica” (INEGI, 2004, p. 6).

Este período, la política se puede ubicar dentro de las **arenas redistributivas** ya que, las decisiones del gobierno central están interrelacionadas con actores con poder como los sindicatos de maestros, diversas secretarías de Estado, organismos internacionales, asociaciones civiles y otros. Además surgieron diversos programas financiados por el gobierno federal, las asociaciones originalmente hegemónicas se asocian para negociar sus intereses con el Estado; mientras que los dirigentes de éstas reparten los beneficios entre sus agremiados logrando un poder más estable dentro de las organizaciones. Mientras que con el surgimiento de todas estas organizaciones el Estado mantiene su hegemonía al convertirse en el administrador de leyes y recursos que involucran a la sociedad en general, a

esto hay que agregar que la descentralización educativa conduce a desplazar el poder fuera del congreso manteniendo un equilibrio de poder a gran escala.

## Conclusiones

El proceso que puede observarse al revisar las políticas que han rodeado a la educación especial en México muestra cómo inicialmente en los grupos sociales se organizaban para responder a los requerimientos que implicaba la existencia de alguna discapacidad entre los miembros de su población, de manera que el beneficiado no era sólo el individuo con la discapacidad y su familia; sino que el beneficio era común.

En seguida el gobierno atiende a los requerimientos de los demandantes para legitimarse y para cooptar individuos. Posteriormente, se crean decretos negociados para responder a demandas o para satisfacer las necesidades de los grupos o de los individuos con poder.

A continuación se establecen leyes que equilibran las demandas de la sociedad civil y la participación del Estado, es decir, los solicitantes satisfacen sus necesidades al obtener que sus intereses queden plasmados de manera un tanto más permanente a través de la formulación de legislaciones; mientras que el Estado mantiene el poder al permanecer como administrados de bienes y servicios y como elaborador de las leyes.

En seguida el Estado redistribuye bienes, servicios y beneficios respaldados por leyes y permanece negociando ante los diversos intereses de múltiples grupos demandantes.

En la etapa final el Estado delega, a partir de la legislación, ideología y reglas de actuación que difunde y utiliza para respaldar sus decisiones ante la sociedad, ante los individuos y ante las organizaciones e instituciones; esto se acentúa con la descentralización educativa, a partir de la cual el Gobierno delega la responsabilidad de responder a los requerimientos económicos, sociales y culturales de las personas con discapacidad a diversos agentes sociales como: secretarías de estado, instituciones educativas y organismos no gubernamentales, entre otros.

## Referencias

- Aguilar Villanueva L. F. (1996). *La hechura de las políticas*. México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Álvarez Guerrero C. et al. (1998). *Educación del deficiente mental en México*. México: DIF Estatal Durango.
- Hernández Rubio F. (1992). Antología "Las raíces históricas, jurídicas y filosóficas del Artículo Tercero Constitucional". Durango, México: Centro de Actualización del Magisterio (documento no publicado).
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Historia (2004). *Las personas con discapacidad en México: una visión censal*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (1981). *Bases para una política de educación especial*. México: autor.

---

Saucedo Solís G. S.(1991). *Estudio monográfico de la Educación Especial. Primer grado. Segunda sección.* Saltillo, Coahuila; México: Normal Regional de especialización (documento no publicado).

# APRENDIZAJE SITUADO PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN EL ESTUDIANTE DE PSICOLOGÍA CLÍNICA. ANÁLISIS DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO

## LEARNING TO FORM LOCATED INVESTIGATIVE SKILLS A STUDENT OF CLINICAL PSYCHOLOGY. ANALYSIS FROM THE THOUGHT COMPLEX

Sara Esther Castillo Ortega (1) y Andrés Cerón Salazar (2)

---

1.- Doctora en Psicología. Universidad Autónoma del Carmen [saribeat@gmail.com](mailto:saribeat@gmail.com)

2.- Maestro en Habilidades Directivas. Universidad Autónoma del Carmen. [aceron@pampano.unacar.mx](mailto:aceron@pampano.unacar.mx)

---

### Resumen

También denominado aprendizaje experiencial, el aprendizaje situado tiene como finalidad vincular la escuela con la vida cotidiana, posibilitando que los modos de construcción del conocimiento consideren el entorno donde los aprendizajes se van a llevar a cabo para contextualizarlos, por tanto, en el marco del curso de Investigación Laboral del 7mo. ciclo de la Lic. en Psicología Clínica de la Universidad Autónoma del Carmen se planeó realizar una investigación *in situ* a una empresa específica durante el ciclo escolar para articular competencias genéricas con competencias interdisciplinarias y específicas que conforman el perfil de egreso del estudiante.

**Palabras clave:** *Aprendizaje basado en proyectos, metacognición, recursos humanos, responsabilidad social universitaria.*

### Abstract

Situated learning considers the ongoing environment as an important element to place students in authentic learning situations. During the teaching period of the Organizational Psychology course an *in situ* research on a specific business organization was conducted attempting to the integration of generic, interdisciplinary and specific competencies that build up the profile of Clinic Psychologist students at Universidad Autonomy del Carmen.

**Keywords:** *Research-based learning, metacognition, personnel, university social responsibility*

El área empresarial no es un espacio prioritario dentro de la formación del Psicólogo Clínico, no obstante, en el devenir de la sociedad capitalista y neoliberal es parte de la dinámica cotidiana de gran parte de los egresados de las licenciaturas en Psicología a nivel mundial y su demanda se ha incrementado en los últimos años.(Universia España, 2013).

A la fecha, el 38 % de los egresados del Programa Educativo (P. E.) de la Licenciatura en Psicología Clínica de la Universidad Autónoma del Carmen

(UNACAR) se ha colocado en estos espacios laborales en la localidad o al interior de la República Mexicana ejerciendo profesionalmente en el departamento de Recursos Humanos de diversas empresas, en tanto que las plazas para ejercer como Psicólogos Clínicos en hospitales o clínicas no se abren con regularidad a nivel estatal o federal, empero, los egresados han demostrado tener las habilidades para ejercer de manera satisfactoria en esta área.

Por tal razón, surge la pregunta ¿Qué necesitan saber del entorno organizacional los estudiantes de la Lic. en Psicología Clínica de la UNACAR que pueda aportar a su formación profesional y al desarrollo de su proyecto de vida?

Aunque, el fin último de la formación del psicólogo clínico no es ser un psicólogo organizacional ni tampoco el objetivo del curso es formarlos como tales, es meritorio que se recalque el espacio empresarial como uno de los primeros espacios en donde los egresados puedan encontrar su vinculación al campo laboral.

Por tanto, en el curso del 7mo. semestre de la carrera, Investigación en ambientes laborales, se planteó como proyecto de investigación, ubicar una empresa real de la localidad con la finalidad de obtener información de la misma, ya fuera bajo la vía electrónica (página oficial de la empresa) o mediante entrevistas directas, si fuera factible, para conocerla. Dicha empresa podía ser de cualquier giro económico, y debería tener la característica de ser empresa, es decir ésta debía estar formalmente constituida y no ser una tienda informal o persona física con actividad empresarial.

Otro aspecto que se consideró fue que la información requerida no estuviera relacionada con la estructura económica de la empresa, es decir, tabla de sueldos o manejo de estrategias internas que fueran de carácter confidencial para la empresa. De igual manera se omitieron nombres específicos de empleados y empleadores.

La investigación se realizó bajo el método deductivo de obtención de información y se vincula a la línea de investigación del grupo disciplinar de Psicología Clínica: Desarrollo del Pensamiento Complejo (Morin, 1999) en Educación para la Salud de este mismo programa educativo.

## **Principios de la enseñanza situada**

La enseñanza situada tiene como finalidad propiciar el aprendizaje autónomo y crítico, y aunque el estudiante recibe una acción tutorial del docente para aprender a hacer, es él quien tiene que aprender a reflexionar sobre su propio hacer. Donald Shön proponía dejar de lado la lógica positivista para impulsar la práctica reflexiva en este tipo de aprendizaje, lo cual es ampliamente recomendado en formaciones como la del Psicólogo Clínico en tanto que la reflexión es un proceso de encuadre, exploración y estructuración de problemas dentro de un contexto profesional determinado (Díaz-Barriga, 2006).

Bajo el rigor epistemológico del pensamiento complejo desarrollado por Edgar Morín, retomamos de Shön aquello que denominó “las zonas indeterminadas de la práctica” para referirnos a aquellos espacios de la realidad donde los sujetos se insertan cotidianamente y que se caracterizan por

la incertidumbre, la inseguridad y el conflicto de valores. Cuando se decide que los estudiantes realicen una investigación en paralelo a una empresa durante el curso de Investigación laboral, no se hace bajo la idea de que vivan y sientan la empresa positivísticamente hablando sino en el marco de que dicha actividad posibilite poner en juego los saberes construidos durante todo su proceso formativo estando a un año de egresar de la licenciatura. Por tanto, se considera que cada empresa que los estudiantes conozcan e investiguen será un caso único e irreplicable de abordar aunque los contenidos trabajados en el aula hayan sido los mismos para todos.

Esta concepción de aprendizaje se relaciona del mismo modo con la idea de escuela ecológica desarrollada por varios autores como Coll, Zabalza (2007, 2014) entre otros, quienes proponen que el medio ambiente se incluya en la formación académica como un objeto de aprendizaje y sea visto como un recurso didáctico interdisciplinario donde converjan diversas áreas de estudio en el análisis y comprensiones de situaciones o fenómenos determinados.

### **Investigación formativa**

El aprendizaje *in situ* está considerado como el enfoque instruccional contemporáneo más recomendable en tanto que pretende desarrollar habilidades y conocimientos propios de la profesión, así como la participación en la solución de problemas sociales o de la comunidad de pertenencia. Destaca la importancia de lo aprendido en escenarios reales y el hecho de que los estudiantes pueden afrontar de manera dimensional un problema de investigación o de intervención psicológica real ante situaciones concretas, poniendo en juego sus herramientas cognoscitivas referidas a aspectos conceptuales, estratégicos y actitudinales. (Díaz- Barriga, 2006).

En este sentido, el método de proyectos se vincula de manera congruente con las perspectivas situadas y experiencial ya mencionadas anteriormente. Bajo este esquema académico y concibiendo a la investigación como una oportunidad de poner en juego repertorios variados de procesos de razonamiento se propuso que el estudiante al enfrentarse a situaciones de la vida real aplicara y transfiriera significativamente el conocimiento trabajado en aula, manejara situaciones laborales que conocerá de manera cotidiana cuando egrese, vinculara su pensamiento a la acción y reflexionara acerca de valores y cuestiones éticas por sí mismo y no por lo que los docentes le digan o le propongan. Para eso se diseñó el siguiente proyecto de investigación.

#### **Esquema de Proyecto**

##### **A. Datos informativos:**

*Curso:* Investigación laboral: Ambientes laborales (7mo. ciclo).

*Estudiantes participantes:* Estudiantes del 7mo. ciclo escolar generación (2010-2014) de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR).

*Profesor tutor:* Andrés Cerón Salazar, docente responsable del curso.

*Profesor adjunto:* Sara Esther Castillo Ortega. Líder de la Academia de Fundamentos epistemológicos y de investigación del P. E. de Psicología Clínica.

*Tipo:* de aula y de aplicación (campo).

*Modalidad:* Caso práctico de Cursos Integradores

## B. Estructura del proyecto

1. *Nombre del proyecto:* Conocer la estructura y funcionamiento administrativo de una empresa de la localidad.

*Objetivo:* Identificar y evaluar las características de funcionamiento de una empresa local, enfatizando los problemas psicológicos existentes y las áreas de oportunidad para el psicólogo clínico.

*Metodología:* Se propuso adentrar al estudiante al desarrollo de una investigación en paralelo con las clases del curso para que conociera y comprendiera lo que es una empresa desde el punto de vista de un psicólogo clínico. Se incorporaron aspectos relacionados con la parte administrativa de una empresa, sin que eso implicara el hacer del curso una rama de especialización de psicología laboral.

## Método

Proyecto Formativo: epistemológicamente consiste en ciclos recurrentes de pensamiento-acción-reflexión cuya realización lleva implícita una visión sistémica, multidimensional (y) ecológica de un problema o situación determinados (Díaz-Barriga, 2006). Para Tobón (2014) implica que las actividades a realizar estén articuladas unas con otras, desarrollen o formen competencias, articulen saberes nuevos con los previos, es decir, sea significativo lo que se construya en él o para él y logre productos concretos cuando proponga resolver un problema o situación del contexto en específico.

## Fases del proyecto

Primera fase: Los estudiantes buscaron aspectos nodales de cada empresa, por ejemplo, el giro o actividad comercial, es decir, identificaron el tipo de empresa y definieron las implicaciones que tenía para cada una en lo particular, reconociendo cuáles son los impactos sociales y económicos en los que pudiera verse involucrado, sin que esto se considerara como un estudio de mercado o macroeconómico. La idea fue hacer que el estudiante dimensionara que la empresa juega un papel relevante dentro del espacio social de la comunidad, dado que en el país tenemos casos de ciudades que se formularon a partir de la explotación petrolera o de la minera y el dar empleo a los pobladores de la localidad impacta directamente en su condición de vida socioeconómico familiar, sea de manera positiva o negativa.

Fue necesario tener presente estos aspectos para poder encontrar su correlación social más allá de poder definirlos de forma estrictamente categorial, pues las empresas no sólo realizan actividades económicas en la localidad, sino que están conformada por personas y son éstas las que al final

de cuentas hacen posible que dicho espacio tenga “vida”, reconociendo de esta manera que los ahí involucrados encuentran en los avatares de lo cotidiano también la propia posibilidad de expresión de sus aciertos, desaciertos, malestares y formas de subsistencia, algo que es completamente significativo en el campo psicológico.

Otro aspecto importante fue reconocer la importancia y claridad de la estructura de la empresa con referencia a cómo está distribuida, lo cual fue posible a partir de la obtención del organigrama de cada empresa.

Estas experiencias posibilitaron la factibilidad de hacer la lectura de cada una de ellas desde un plano gráfico y por ende permitió entender otros aspectos que se van conjugando con los aportes teóricos, como son los tipos de organigrama y lo que significa en la lógica interna de una empresa. Finalmente, se indagó sobre la misión, visión y valores de cada una de las empresas contactadas.

En esta primera fase, se enfatizó en aspectos generales que enmarcan las dinámicas empresariales, que para algunas empresas pueden ser sus propios postulados de funcionamiento, pero también para algunas pueden ser, en ocasiones, sólo un papel pegado en la pared. Por tanto, en esta parte fue menester establecer contacto con algún trabajador de cada empresa que permitiera obtener la información requerida, resultando interesante la interacción con ellos, pues a lo largo del ciclo escolar se rectificó y amplió la información recabada de diversas fuentes de consulta; incluso se recurrió en algunos casos a pequeñas anécdotas que los mismos entrevistados compartieron y que posibilitaron que el estudiante tuviera una lectura de esa realidad de quien la vive de manera cotidiana contrastándola con su propia mirada ajena a la empresa. Estas interacciones permitieron un panorama más amplio de lo que es una empresa y el ejercicio de trabajo en el aula permitió afinar aspectos más nodales y complejos de dichas empresas.

Segunda Fase: Después de tener el panorama general de la empresa, se posibilitó el acercamiento a un concepto integrador de importancia para el desarrollo del curso que se refiere a tres aspectos generales de la cuestión: Rentabilidad, Cultura empresarial y Procesos administrativos.

En este punto se analizó la importancia de las certificaciones ISO, es decir, los procesos que están determinados para las actividades que se realizan dentro de la empresa, de tal manera que algunas tienen sus procesos de calidad, de comunicación, de relaciones interpersonales, de actividades, entre otros; con esto se planteó incrementar el desarrollo del análisis hacia una formulación cada vez más compleja, ya que interviene lo visto previamente y lo que puede representar para las empresas en la actualidad por ejemplo conocer como son los criterios de calificación para las empresas certificadas y la importancia que tiene dentro de cada empresa la toma de decisiones, el seguimiento de reglamento y como se podría describir al diferencia en cada una de ellas al tener una forma particular de operar. En este punto se cubrieron los temas I y II del programa del curso, y se prosiguió a la tercera fase.

Tercera fase: Dado que no es menester de la asignatura explicar el funcionamiento de cada área o puesto, se continuó con el análisis de lo específico, sin descuidar el dar una revisión general de algunos departamentos que según el giro de la empresa se observan comúnmente en los organigramas

como serían los departamentos de costos, almacén, QHSE, entre otros. Una vez que se tuvo una mirada general, se planteó la necesidad de enfocar los esfuerzos y la investigación hacia un departamento específico de las empresas que es el de Recursos Humanos (R. H.), -teniendo en cuenta que en algunas empresas el nombre puede cambiar – se aclara, dentro de lo posible, el motivo de esa situación. Lo que se pretendió con este ejercicio de acompañamiento, fue observar diferentes formulaciones empresariales y las implicaciones que ello puede representar tanto para la empresa como para quienes estén dentro de dicho departamento.

La importancia de detenernos específicamente en este departamento fue por considerar que una vez que los estudiantes finalizan su formación académica, el espacio con mayores probabilidades para acceder al interior de la empresa es en dicho departamento o en el de capacitación.

Después nos centramos en presentar de manera general algunos procesos que generalmente se llevan a cabo por el departamento de R. H., aunque no son los de mayor relevancia para el perfil del egresado de psicología clínica es necesario conocer brevemente sobre el manejo de nómina, conocimiento de la Ley Federal del Trabajo, salarios o procesos ante el IMSS. De este tipo de actividades se pretendió que los estudiantes conocieran de qué manera intervienen estos procesos en la dinámica de la empresa y cómo en relación al trabajador. Más adelante se adentraron en procesos de reclutamiento, selección y capacitación de personal. Para ello se retomó lo que en cada empresa investigada se ha dispuesto como diseño de dicho departamento, teniendo presente que cada una de las empresas seleccionadas puede y no tener similitudes. Fue el caso de reconocer qué empresas tienen dispuesto el proceso de R. H. de manera formalizada en documentos internos y otras que siguen siendo una forma no organizada de estos procesos.

Con respecto a la malla curricular de los estudiantes de Psicología Clínica, en este mismo ciclo escolar cursan Pruebas Psicométricas IV: Diagnóstico y Evaluación en Ambientes Laborales, cuyo propósito de formación incluye aspectos que permiten clarificar la importancia de las pruebas en este ámbito. Por tanto, en este curso paralelo se trabajó sobre la formulación de baterías psicométricas para el desarrollo de los procesos de selección y cómo se desarrolla todo el recorrido para ello, partiendo desde la solicitud de personal hasta la contratación propiamente dicha sin que esto implicara la revisión teórica de las pruebas o la enseñanza de las mismas, ya que eso se trabaja de manera más detallada en el curso antes mencionado.

Este recorrido posibilitó no solo comprender la particular formulación que pueden tener las empresas sino también conocer qué papel ocupa dentro de la empresa el departamento de R. H. pues se concibe como uno el área de atención, asesoría y servicio, no solo por los procesos internos sino también externos, es en este espacio donde se muestra la primera cara hacia el exterior y también el primer lugar en donde la persona tiene contacto toda vez que ha sido contratada.

Fase final: Para terminar, cada equipo realizó una presentación desde los orígenes de la empresa (antecedentes/ referentes históricos) hasta su situación actual, para permitir la recuperación histórica de la empresa e integrar

todo lo recopilado de la misma hasta el momento mediante un informe oral y escrito.

La presentación se hizo con toda formalidad mediante diapositivas en software especializado, los estudiantes se podían apoyar en la información recopilada por ellos y los análisis que se lograron en el aula de clases, lo cual permitió que la presentación fuera mucho más completa que la simple descripción de las partes de una empresa y la lectura de la lámina proyectada. Finalmente de manera grupal se recuperó de manera reflexiva y crítica el trabajo realizado, identificando cuál es el papel que les corresponde dentro del ámbito laboral a los psicólogos clínicos, denotando tanto sus fortalezas como áreas de oportunidad.

*Técnicas:* Observación, consulta documental, entrevistas, encuestas, exposiciones.

*Recursos:* Computadora, Proyector de diapositivas.

*Evaluación de la actividad:* Para evaluar los dos primeros temas se consideró la participación sistémica en clases, las exposiciones tanto grupal como individual y la búsqueda bibliográfica articulados todo a la visita *in situ* de la empresa seleccionada por el equipo de 4 o 5 estudiantes. Los instrumentos de evaluación fueron la lista de asistencia (10%), la lista de cotejo (20%) y una rúbrica (20%). El tercer y cuarto tema se evaluó de la misma manera (20%) sólo que al final del curso se realizó una presentación final por equipo de la empresa seleccionada con valor de 30%. En total son dos secuencias de aprendizaje del curso con un valor de 50% cada una (100%).

Lo anterior se le dio a conocer al estudiante desde el primer día de clases en el encuadre del curso y fue presentado a cada uno de ellos en el formato de las secuencias de aprendizaje del curso. El proyecto se realizó durante todo el ciclo escolar agosto- diciembre 2013.

## **Resultados**

En la experiencia de este ciclo escolar las empresas que los estudiantes eligieron libremente para su investigación fueron principalmente de giro industrial y de servicios.

Con respecto al trabajo de la identificación de los organigramas de las empresas, los estudiantes se encontraron en algunos casos con la necesidad de tener que elaborarlos ellos mismos con la ayuda de una persona de la empresa, a manera de ayuda gráfica.

Conocer sobre la misión, visión y valores de cada una de las empresas les permitió a los estudiantes entender más allá de la definición en tanto que comprendieron la relación entre los postulados de dichos documentos y la importancia que las empresas le otorgaban a los trabajadores o a los procesos como son de calidad y de satisfacción.

En la Tabla 1. se muestra el análisis de los cursos que contribuyeron al trabajo realizado por los estudiantes en la investigación *in situ* debido a la formación de competencias que se trabajan en ellos.

Tabla 1. *Cursos de la malla curricular que contribuyeron a la formación de competencias para realizar la investigación in situ.*

<b>Curso</b>	<b>Eje</b>	<b>Competencia a la que contribuye</b>	<b>Ciclo</b>
TICS y cursos de Inglés	Sello	Dominio de Tecnologías de Información y Comunicación	1ro.
Expresión oral y escrita	Sello	Genérica: Trabajo en equipo, gestión de información, Comprensión sistémica.  Evidencia de desempeño y dominio alcanzado: Redacción de informe final, exposición de lo trabajado en la empresa y presentación final de la empresa.	1ro.
Sociedad e Instituciones	Investigación y Epistemológico	Específicas: Competencia argumentativa (capacidad de análisis y síntesis). Competencia interpretativa Evidencia de desempeño y dominio alcanzado: Análisis de aspectos simbólicos inherentes en el funcionamiento de una empresa y su articulación con la lógica social imperante.	4to.
Investigación cualitativa	Investigación	Competencia investigativa y argumentativa.  Evidencia de desempeño y dominio alcanzado: Reporte final integrador. Construcción de vías e acción que rebasa planteamientos valorativos y simplificadores, coherencia argumentativa.	6to.
Emprendedores	Sello	Genérica: Resolución de problemas, planificación del trabajo Evidencia de desempeño y dominio alcanzado: Creatividad para el manejo y uso de la información presentada, implementación de estrategias mentales para la resolución de problemas.	6to.
Pruebas Psicométricas IV: Diagnóstico y evaluación en ambientes laborales	Instrumental	Específica: Identificar la pertinencia de la implementación de una prueba psicométrica o psicológica en el departamento de R. H. y la importancia de su interpretación con argumentos clínicos en la elaboración de informes psicológicos.  Evidencia de desempeño y dominio alcanzado: Procesos metacognitivos que permitieron que el estudiante valore que el desempeño de su profesión no puede ser sustituida por otro profesional que solo aplique pruebas como un administrador o contador, debido al carácter fino y delicado que amerita la interpretación clínica de las pruebas en la contratación de personal en las empresas.	7mo.

Fuente: elaboración propia Castillo, 2014.

Debilidades detectadas:

Si el estudiante carece de fundamentos conceptuales y/o categoriales apropiados para realizar esta actividad será casi imposible obtener resultados alentadores en el trabajo. En el grupo se detectaron varios casos con pocos referentes teóricos claramente definidos, que tendrían que haber sido trabajados en cursos previos como Sociedad e Instituciones del 4to. Ciclo escolar, por ejemplo, y eso imposibilitó en gran medida el tipo de análisis que realizaron de la empresa investigada. Si se sigue pensando en la disociación teoría y práctica y no en una idea de praxis reflexiva el trabajo final será escueto. Durante la exposición final de la empresa analizada algunos estudiantes inventaron aspectos de la misma, otros desconocían incluso el giro o el impacto de la empresa en la localidad y descontextualizaban la historicidad de la empresa lo cual permitiría dimensionar el sentido del porqué del funcionamiento de una empresa.

## Conclusiones

Una vez elegida la empresa y al determinar cuáles eran las posibilidades reales de acceder a la información necesaria para el desarrollo de la investigación se estipuló que no existirían cambios posteriores de empresa, con la finalidad de no perder tiempo en la posibilidad de la comprensión de la misma. En las dos semanas iniciales solo dos grupos cambiaron de empresa justamente por algunos inconvenientes presentados en el desarrollo de las primeras actividades como el no tener la posibilidad de consultar bajo ningún medio la información necesaria o el hecho de que la empresa no tenía desarrollada ninguna estructura definida ni procedimientos para el funcionamiento de la misma, haciendo con esto imposible el poder realizar algún tipo de investigación correspondiente a los objetivos que se busca con el desarrollo del curso así que procedieron a ponerse en contacto con otra empresa.

La experiencia desarrollada con el grupo del 7° ciclo del P. E. de Psicología Clínica a lo largo de todo el semestre, teniendo como apoyo didáctico el acompañamiento de los procesos académicos con la descripción pormenorizada de una empresa escogida de manera semi-dirigida, permitió cuestionar cómo un psicólogo clínico puede encontrar y forjarse un lugar para laborar la interior del espacio empresarial identificando cuáles son las aportaciones que su misma formación le permite poner en juego por tener como objeto de estudio la psique.

Se posibilitó establecer aspectos tanto teóricos como prácticos, que de otra manera hubieran quedado descontextualizados probablemente para muchos de los estudiantes, esto no quiere decir que la realidad la pensemos desde una perspectiva positivista o naturalista (Castorina, 2007) que requiera de los sentidos o la vivencia *in situ* para poder comprenderla, muy por el contrario, están enfocadas a que en el desarrollo de las habilidades vívidas el estudiante pueda incorporar estructuras de pensamientos y lógicas que desde el campo clínico pueden ser susceptibles de ser utilizadas para la comprensión, desenvolvimiento y desarrollo de tareas propias del campo laboral para un Psicólogo Clínico.

Consideramos que el poder pensar los espacios, descubrirlos de manera lógica y no simplemente desde el acercamiento real, fomenta lazos mucho más claros entre el perfil de egreso (formación de competencias) y su responsabilidad social como profesional. Por otro lado, habilita en el estudiante herramientas a las que puede recurrir en el momento que tenga un acercamiento con espacios laborales empresariales. Por ejemplo, permite conocer las diferentes fuerzas o exigencias que pudieran estar presentes en el espacio laboral así como las estructuras en las cuales se organizan las empresas posibilitándole comprender cuál es su papel o participación dentro del concepto central de una empresa en relación a la *rentabilidad*, la cual no puede ser tomada como un resultado mágico, en tanto que está articulado al quehacer de cada uno de los que participan en la empresa aportando, desde su lugar de injerencia y monto de responsabilidad que cada quien tiene según el cargo que ocupa.

En el desarrollo del curso se permitió articular conceptos construidos en otras asignaturas del ciclo escolar y de otros anteriores con respecto a los cursos de Expresión oral y escrita, este curso fue básico para la elaboración de los informes entregados de manera sistemática y para la explicación de las presentaciones finales de las empresas tanto de manera oral como escrita. El tipo de investigación realizada fue netamente cualitativa y se evaluó una metodología de este tipo para la entrega del trabajo final del curso. El apoyo del curso de emprendedores se recuperó en la lógica de la dimensión de una empresa, independientemente de su giro económico, y sus aportes al contexto social y económico de la localidad identificando su impacto en la cotidianidad de la localidad. En el caso del curso de Sociedad e Instituciones y Salud Mental de 4° y 5° ciclo respectivamente, de esta forma también se cumple como una experiencia integradora para el estudiante, en donde puede recurrir a su propio acervo de conocimiento para la articulación de los conceptos del curso y complejizarlos.

La presentación final de los trabajos permitió reconocer que los estudiantes no solo podían incorporar conceptos vistos en clases o la presentación a manera de resumen de una empresa, sino por el contrario, muchos lograron involucrarse en el análisis como profesionales de la salud teniendo en cuenta que también su quehacer impacta en un compromiso social y ético, siendo estos conceptos que se retoman de manera implícita en el desarrollo de la materia.

Algunos de los estudiantes destacados en la presentación de la empresa que investigaron fueron invitados a participar en un Foro de Competencias Institucional de carácter interno, para que compartieran sus experiencias formativas en la realización de estas actividades con lo cual se promovió igualmente la formación de procesos metacognitivos que posibilitaran que el estudiante valorara desde su propia mirada los alcances y herramientas que este ejercicio práctico les deja y el aprendizaje construido en su realización. En las experiencias compartidas, una estudiante señaló el dominio del Idioma Inglés como primordial en la empresa que analizaron ya que siendo ésta de origen alemán todos sus manuales, lineamientos y organigrama están en inglés, por lo cual fue necesario poner en práctica el dominio del idioma para realizar la investigación de manera eficaz. Los estudiantes comentaron

dimensionar la importancia del curso y la actividad realizada para acercarse más al área industrial de la psicología desde la mirada de la clínica.

Otro aspecto relevante en el análisis realizado por ellos fue otorgarle un valor real al espacio organizacional en la formación del psicólogo clínico ya que permite poner en práctica otras competencias que se forjan durante la carrera y que ellos no alcanzan a ver explícitamente hasta que lo viven, como el hecho de que las direcciones de R. H. deberían de preocuparse más porque el análisis de los perfiles profesionales y la aplicación de pruebas psicométricas o psicológicas sean trabajadas exclusivamente por profesionales de la salud, específicamente psicólogos dado que aunque cualquiera puede aplicar una prueba no cualquiera está apto o capacitado para interpretarla ya que esto es único y exclusivo de todo el repertorio conceptual y experiencial que un psicólogo clínico tenga.

Con relación a las debilidades detectadas, la reflexión se planteó en torno a reconocer la importancia de mantener la coherencia vertical y horizontal (Coll, 2007) de la malla curricular del P. E. de Psicología Clínica y cuidar mediante el trabajo de academia no sólo el diseño de las secuencias de aprendizaje y las actividades a realizar en los cursos sino también la ejecución de ellas dentro o fuera del aula con todos los profesores que imparten docencia en el P. E.

## Referencias

- Castorina, J. A. (2007). *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos de la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique.
- Coll, C. (2007). *Psicología y currículum*. México: Paidós.
- Coriat, B. (1992). *Pensar al revés*. México: Siglo XXI.
- Díaz- Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Ishikawa, K. (2003). *¿Qué es el control total de la calidad?* Colombia: Norma.
- Ivancevich J. M. y Matteson M. T. (1985). *Estrés y trabajo: una perspectiva gerencial*. México: Trillas.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Rodríguez, S. (comp). (1997). *La psicología en México hoy: tópicos de investigación*. México: UAQ.
- Stora J. (1992). *El estrés*. México: Publicaciones Cruz O.
- Tobón S. (2005). *Formación basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Segunda edición. Bogotá: Ecoe.
- Tobón, S. (2014). *Proyectos Formativos. Teoría y metodología*. México: Pearson.
- Universia España (21-05-2013). Noticias: Formación laboral. Las seis carreras con mayor demanda. Recuperado de: <http://noticias.universia.es/entrada/noticia/2013/05/21/1024575/6-carreras-demanda.html>
- Zabalza. M. A. (2007). *Las competencias como una nueva visión del currículo escolar*. Berritzegunes de Guipúzcoa Jornadas de Educación.

# EL CIBERBULLYING, OTRA ENFERMEDAD DE LA ESCUELA

## THE CYBERBULLYING, ANOTHER AILMENT FROM THE SCHOOL

IRMA LETICIA ZAPATA RIVERA (1) y YOLANDA NOEMÍ GUERRERO ZAPATA (2)

---

1.- Doctora en Pedagogía. Desarrolla actividades propias de la docencia e investigación en la UAP Guasave Diurna, y en Facultad de Trabajo Social Culiacán a través del programa de Educación Continua en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Es además, instructora del programa de formación docentes PROFORDEMS y evaluadora externa del programa de certificación docente en el nivel medio superior CERTIDEMS. [irma.zapata.r@uas.edu.mx](mailto:irma.zapata.r@uas.edu.mx), [rizalet@gmail.com](mailto:rizalet@gmail.com)  
2.- Docente de la unidad académica Preparatoria Guasave Diurna de la Universidad de la Autónoma de Sinaloa. [guzyn86@gmail.com](mailto:guzyn86@gmail.com)

---

### Resumen

Varios son los aspectos que en relación al ciberbullying se pueden analizar, ni duda cabe; sin embargo y en específico en este artículo se refrenda el interés por develar una realidad descarnada que pone en entredicho el modelo educativo sustentado en el uso de las tecnologías de la información y comunicación. En el reconocimiento de las bondades que ofrecen las TIC's al mundo educativo, vaya también el reconocimiento de los vacíos de carácter curricular, formativo, metodológico con las que se desarrolla el modelo, y las carencias, fallas y/o limitaciones en infraestructura, equipo y otras más con que se intenta operar. Las vicisitudes con las que se desarrollado dicho modelo nos llevan a concluir que la escuela no ha sido capaz de formar en la virtualidad y tecnologización a sus estudiantes. El uso inadecuado de las tecnologías educativas, en particular el teléfono celular -por su costo y su fácil manejo-, es una muestra de tal fracaso. La responsabilidad en el uso de éste y el resto de las tics, debe ser compartido. La familia, la escuela y la sociedad somos corresponsables de la educación de nuestros jóvenes estudiantes.

**Palabras clave:** ciberespacio, cibercultura, informática, estudiante.

### Abstract

Several aspects in relation can analyze the cyberbullying, there is no doubt; nevertheless and in specific in this article the interest countersigns to unveil an emaciated reality that puts in other words the educational model sustained in the use of the technologies of the information and communication. In the recognition of the kindness that the TICs offer to the educational world, it fences also in the recognition of the emptiness of curricular character, formative, methodologically with the model develops, and the lacks, faults and / or limitations in infrastructure, equipment and others with which it is tried to produce. The troubles with those developed above mentioned model lead us to concluding that the school has not been capable of forming in the virtually and technogeek to his students. The inadequate use of the educational technologies, especially the cell phone - for its low cost and Its easy managing-, is a sample of such a failure. The responsibility of use

it and the rest of the tics, must be shared. The family, the school and the society, we are jointly responsible of the education of our young students.

**Key words:** cyberspace, cyberculture, Computer science, student

**Propósito:** Evidenciar que el nuevo paradigma cibernético ha traspasado la frontera de lo tradicional de los pueblos, y con ello, transgredido la paz social, configurando una nueva cultura de la sociedad, mejor conocida como cibercultura dejando al descubierto la urgente necesidad de crear nuevos escenarios -educativos, por cierto-, que contrarresten los efectos negativos de la tecnología desde una mirada filosófica.

## Introducción

Iniciamos nuestro artículo con el reconocimiento de la violencia que se vive en el estado. La mirada de chicos y chicas estudiantes del municipio de Guasave, puesta en los planos social, institucional y familiar, así lo confirman.

De la misma forma cabe dejar claro que *El ciberbullying, otra enfermedad de la escuela*, responde al segundo momento de una investigación sobre incidencia y manifestaciones del bullying en los niveles medio superior y superior en el municipio.

La configuración de nuevos entornos socioculturales a propósito de la incursión de las tecnologías de la información y la comunicación a los distintos sectores de la sociedad así como la mercantilización de algunos dispositivos electrónicos, han contribuido al desarrollo social y económico del país, sin embargo, no podemos dejar de señalar el daño que a través de ellas se puede causar, cuando no existe, en las y/o los jóvenes, una formación ética de su uso y aplicación, como lo constataremos en páginas interiores.

## Problematización

El progreso genera crisis afirma Savater (s/a); el problema no es la ciencia, o el conocimiento teórico y experimental en sí mismo, sino sus aplicaciones técnicas; la respuesta debe ser educativa, pero no siempre encontramos los espacios ni las personas para formar un usuario responsable, un espectador crítico y rescatarlo de ser un genuino “vidiota”, señala Ezequiel Ander-Egg, en Castro Santander (2013), comulgando con el señalamiento de Mitcham (1989), quien por su parte deja establecido que las tecnologías, no son responsables del daño que causan; responsables somos las personas que las usamos, en la forma que las usamos.

La configuración de nuevos entornos socioculturales a partir de la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación han arrastrado por igual a chicos y grandes; a hombres y a mujeres, planteamiento donde coinciden Asimov (1988), Burbulles (2009) y Castells, rescatado en 2012.

La accesibilidad a estas tecnologías en los precios del mercado, atrajo consigo un efecto mediático entre quienes la poseen y el uso que se hace de

ellas. Es el caso del teléfono celular, por cuyas características particulares es concebido como el dispositivo “multifuncional”. La paradoja llega cuando siendo la comunicación audio-gráfica, el elemento que le dio origen, sea la menos atendida por quienes lo portan, sucumbiendo al resto de las funciones: mensajes de texto, fotografía, videos.

Observar el interés de chicos y chicas por el teléfono celular en los espacios escolares, llevó a las autoras a la siguiente reflexión... ¿sabrán esos chicos y chicas lo que están haciendo, al permitir ser grabados o grabadas en situaciones, que aunque sin malicia alguna, puedan a futuro considerarse comprometedoras?, ¿sabrán estos chicos y chicas el impacto emocional que sus juegos o bromas causan en los demás?, ¿tendrán consciencia del daño que se causan así mismos y a su familia?, ¿acaso sabrán cómo se llama lo que están haciendo?...

### **Categorías de análisis**

El ciberbullying es la principal categoría de análisis de la cual se parte en este trabajo, le siguen en orden de importancia las TIC's, el entorno sociocultural, el estudiante. Se intenta explicar desde la teoría vigotskyana, el papel de las tecnologías, y del entorno sociocultural como marco para entender el fenómeno.

### **Metodología**

El uso indiscriminado del teléfono celular como herramienta para publicar y difundir actos de violencia, desprestigio e intimidación, son una constante entre nuestra población. Esta premisa se convierte en el eje que da cuerpo y sustento a este trabajo. En tal virtud, apoyados en el método fenomenológico y bajo el auspicio de la observación y la encuesta, es que fue posible estructurar lo que hoy se presenta (San Martín, 1987).

Puntualizando para una mayor comprensión metodológica, diremos que históricamente en las ciencias sociales han prevalecido dos perspectivas teóricas principales: el positivismo y la fenomenología. Mientras los positivistas buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos, el fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, por medio de métodos cualitativos tales como la observación, la entrevista y otros, que generan datos descriptivos (Taylor y Bogdan, 1987).

Se reconoce la observación como una técnica de apoyo al método utilizado. En este esfuerzo de trabajo se recurrió a la observación en su modalidad de no participante o lo que es lo mismo ‘la mosca en la pared’, en virtud de que permita observar las situaciones tal y como acontecen, evitando la menor interferencia posible.

En ese sentido, la observación iniciada en el espacio áulico y continuada posteriormente en el espacio público, es decir, a aquellos lugares que por sus características integran una vasta población, consistió en la simple observancia del tipo mayoritario de personas que se dan cita en dichos lugares, en el tipo de interacciones mostradas entre sí y aunque la presencia de jóvenes es

generalmente en grupos, la interacción cara a cara es escasa; ésta, es subsumida por la interacción cara-teléfono celular (fotos, chat, juegos, mensajes), los gestos en sus rostros así lo expresan. En tanto, 'la mosca en la pared' observa y anota.

Una vez identificados los puntos y horarios de mayor confluencia, con el apoyo de prestadoras de servicio social, se dio paso a la aplicación de una encuesta. En nuestro caso, la encuesta nos permitió conocer aspectos subjetivos de la sociedad, dado que si bien nos enfocamos solo en una muestra juvenil, relativamente pequeña, sus expresiones pueden extenderse al plano de lo regional, incluso municipal. Lo expresado por la población encuestada, aunado a lo ya observado como 'la mosca en la pared', vino a ratificar lo ya antes registrado.

A la pregunta básica planteada a nuestros jóvenes encuestados, ¿sabes que es el ciberbullying...? le precedieron otras más que en conjunto dieron cuerpo al artículo que aquí se presenta ¿para qué usas tu teléfono celular? ¿Has agredido alguna vez a alguien, por medio de tu teléfono?

La aplicación de la encuesta a un conjunto de estudiantes de los niveles básico, medio superior y superior en el municipio, permitió reconocer el escaso conocimiento que del ciberbullying se tiene entre nuestra población juvenil, no así algunas de las funciones que cumple el teléfono celular, entre ellas, la de ser un medio de agresión; en suma, la observación cotidiana del uso indiscriminado del teléfono, aunado a las respuestas vertidas, permitió radiografiar, desde la mirada socioeducativa y sociocultural, la percepción que del fenómeno se tiene.

### **Universo de trabajo**

Mientras que la observación sobre el uso continuo del teléfono celular se inició en los espacios escolares y luego se trasladó al espacio público, no fue posible su cuantificación.

En tanto la encuesta se aplicó a una población muestra de 300 jóvenes de ambos sexos, oscilando entre los 12 y los 20 años, que al momento de su aplicación, se encontraron en un mismo tiempo y espacio geográfico: central camionera regional, zona de comidas de plaza Ley Guasave y cruce de calles céntricas, durante un lapso de tiempo de tres días. Cabe dejar claro que la edad no fue un criterio en sí mismo, sino que éste coincidió con el principio de portación de uniforme.

### **Conceptualización: El ciberbullying**

Antes de continuar resulta pertinente dejar claro que es el ciberbullying, ¿por qué es considerado como otra enfermedad de la escuela? y ¿cuál es el origen del artículo?

Para adentrarnos en el tema que nos ocupa y para evitar confusiones, conviene dejar en claro la diferencia entre bullying y ciberbullying, según las miradas de García-Maldonado, Joffre-Velázquez, Martínez, Llanes-Castillo (2011). El primero precede al segundo (Tabla 1).

Tabla 1.  
*Diferencia entre bullying y ciberbullying*

BULLYING	CIBERBULLYING
Se realiza a través del "cara a cara"	Caracterizado por el anonimato de la red
Se realiza de un modo individual o el grupo	Se realiza de un modo individual
Se manifiesta a través de insultos, golpes, empujones, etc.	Se manifiesta a través de mensajes, correos electrónicos e imágenes dañinas.
Se produce en horario escolar	Puede producirse a cualquier hora del día y en todos los lugares.
Audiencia escolar	Audiencia mundial a través de la red
Contamos con la certeza de que solo se conoce en el ámbito escolar.	Inseguridad de no conocer en manos de quien están esos mensajes o imágenes.

Adentrados ya en el asunto, dejemos claro que el ciberbullying es un vocablo compuesto por dos términos anglosajones, cyber que proviene de la cibernética y cuya traducción literal al español equivale a espacio virtual; y bullying concepto del que ya se ha dicho no existe un traducción literal al español, pero que dado su origen inglés se asocia al de violencia, por lo que la conjunción de ambos en uno mismo, se traduce como la intimidación y/o maltrato entre adolescentes y jóvenes de ambos sexos y edad similar, condición necesaria para ser considerado el fenómeno como tal a través del espacio virtual (Benedited, 2011).

Múltiples son las definiciones que podemos encontrar del fenómeno ciberbullying. Por ejemplo para Ortega, Mora-Merchán, & Jäger (2007), además de Bill Besley (2005), el ciberbullying consiste en ser cruel con otra persona mediante el envío o publicación de material dañino o la implicación en otras formas de agresión social usando las redes sociales y las tecnologías digitales.

El ciberbullying, señala Víctor Ayala (2011), tiene como objetivo intimidar, agredir o molestar a gente de su misma edad, mediante mensajes de texto o imágenes que se difunden en Internet, utilizando para ello la red.

Desde nuestra óptica, el ciberbullying es toda acción que ofende, inquieta, avergüenza, asusta, incomoda, etc., de forma directa o indirecta a un individuo o a un grupo de individuos y que es realizada por 'alguien' cuya identidad se esconde a través de algún medio electrónico.

En el imaginario social de nuestra población, el término ciberbullying es conocido por muchos pero poco comprendido por todos. Actuar sin tener conciencia plena de lo que se hace es muestra de ello.

### **Otra enfermedad de la escuela**

La situación del mundo actual, nos ofrece un panorama con cambios relevantes. El desarrollo tecnológico penetró los distintos sectores de la sociedad, dejando en cada uno de ellos, su huella inquebrantable. La sociedad se ha convertido en indiferente; existe un vacío de valores esenciales para una sana convivencia, además de otros, sin embargo, para García (2011), lo importante es destacar que ninguno de estos agentes ocasiona violencia por sí

solos, pero sí la conjunción de todos ellos, en la amalgama de una nueva cibersociedad y una nueva cibercultura.

¿Y por qué hacer referencia a todo esto? La respuesta es simple. La suma de factores exógenos como la violencia en las familias, en la calle y/o en a través de los medios de comunicación, mezclados con aquellos de carácter endógeno, contribuyen a la aparición de violencia y el espacio educativo no ha quedado fuera de este avasallamiento. Las TICs han sido el punto de fusión entre ambas, dejando ver que la escuela es un puro reflejo de lo que ocurre en nuestra sociedad actual (Fernández, en Ruiz García, 2013).

Su accesibilidad en el mercado, convierten a la tecnología en un espacio de entretenimiento, más que en una herramienta de trabajo (aprendizaje). Dicho 'entretenimiento' se convierte en una práctica que funciona de acuerdo a la edad y a los intereses de cada cual; mientras en los infantes la práctica se remite a un espacio de juego, para los adolescentes, esta se convierte en un espacio de interacción, a través de las redes sociales, aunque en buena medida, como el medio a través del cual se ejercen acciones poco convencionales.

La dualidad entre "lo bueno y lo nefasto" de las tecnologías nos sitúa en una encrucijada. El aterrizaje de las TICs, ha contribuido de manera significativa y relevante al desarrollo social y económico del país, sin embargo, insistimos en que el uso inapropiado de ellas, se ha convertido en un lastre para la sociedad.

Los beneficios de la tecnología en la educación, son indudables; lo mismo que la cascada de excesos que la acompañan (el caso propio) la -falta de equipos, infraestructura, internet, funcionalidad, entre otros; y quizá no más extendido pero evidentemente serio y preocupante es el problema de la violencia cibernética, conocido en el nuevo lenguaje como ciberbullying, término acuñado por Belsey (2005). Es este un problema presente en todas las instituciones educativas y aunque ha sido atendido desde su revelación como un hecho real, cuantificable y con efectos negativos para los individuos involucrados, además de las instituciones que ven afectada su calidad de la convivencia, su control es algo que dista de su logro. Son estas las razones que nos llevan a la afirmación de que *el ciberbullying es otra de las enfermedades de la escuela*.

### **El origen del artículo: resultados**

Los estudios sobre el ciberbullying en el estado son escasos; lo que hace a este trabajo enriquecedor.

Un acercamiento a la realidad local, obtenido a partir de la aplicación de la encuesta, evidencia por un lado el impacto que la tecnología ha tenido en nuestra sociedad dado su bajo acceso en el mercado y por otro, la ausencia de una conciencia ética en relación a sus usos y funciones.

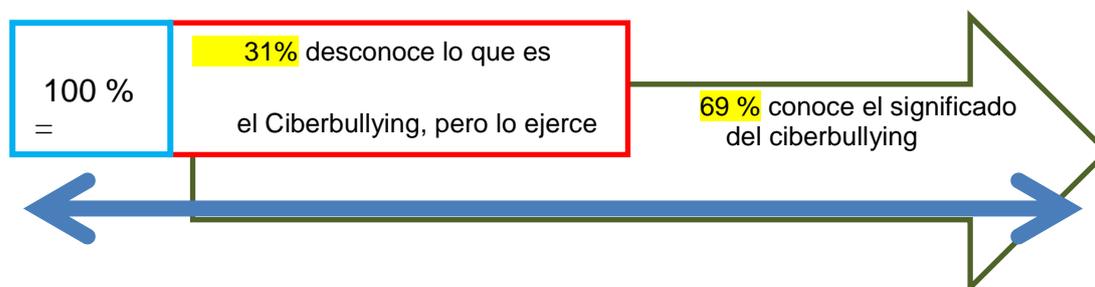
Según los resultados de la investigación, no hay diferencias entre ser hombres o ser mujeres para convertirse en víctimas. Ybarra y Mitchell (2004), mediante entrevistas telefónicas con adolescentes entre 10 y 17 años, encontraron que el 19% habían participado en algún episodio de *ciberbullying*

en el papel de víctima o en el de agresor (Tabla 2). En el caso de nuestra encuesta, el 47% admite lo mismo.

Tabla 2.  
*Porcentaje de participación en episodios de Bullying*

Ybarra y Mitchell (2004)	Zapata y Guerrero (2012)
19% Admiten participación en episodios de ciberbullying	47% admiten participación en episodios de ciberbullying

Más grave aún resulta hablar de un 31% que ejecuta una acción, sin saber su sentido y/o su significado y por ende sus implicaciones. Esta situación, revela la urgente necesidad que como padres de familia, maestros y sociedad en general, tenemos de educar a nuestros chicos y chicas en el uso adecuado de las tecnologías, en particular la telefonía celular. Pensar que un adulto desconozca la existencia de dispositivos tecnológicos o el lenguaje virtual, sería posible, pero no de una generación nativa (Zapata, 2014) (Figura1).



**Figura 1. Porcentaje de adultos que desconocen el significado de ciberbullying**

La posibilidad de ser ciber-victimizado por alguien que ignorante de la dimensión de sus acciones *online*, actúa en “broma”, es siempre latente. Poco más de un cuarto de la población encuestada señaló haber recibido amenazas a través de algún dispositivo. El 14% de las víctimas fueron mujeres, agredidas en un 7% por las mismas mujeres; mientras que en un 3% se identifica al hombre como el agresor. Un 4% afirmó desconocer la identidad sexual del agresor(a) (Tabla 3). El estudio realizado reveló que los hombres también han sido víctimas, siendo sus victimarias personas del mismo sexo, aunque las mujeres y los del llamado tercer sexo (De Diego, Rosa, [www.raco.cat/index.php/Asparkia/article/download/108516/154834](http://www.raco.cat/index.php/Asparkia/article/download/108516/154834), recuperado el 15 de abril de 2014), eventualmente también lo hacen. Del hecho se desprende y se obliga a reconocer la violencia de género aún a temprana edad.

Alarmante resultó también el hecho de que al menos en este estudio, un considerable 17% de la población encuestada admitió ser ciber-agresora y al menos el 15% de ellos, aceptó conocer a sus víctimas (Tabla 4).

Tabla 3  
*Porcentajes de cibervictimias*

CIBERVICTIMAS	
	HOMBRES (11%)      MUJERES (14%)
25%	Ciberagredidos principalmente por personas del mismo sexo, en un segundo criterio, el ciberagresor es alguien del sexo opuesto y finalmente, el sexo del otro, es desconocido.
75%	Señala no haber vivido experiencias de ciberagresión.

Tabla 4  
*Categorización de la población encuestada*

Categorización de la población encuestada	
31 %	Actúa sin saber lo que hace
25 %	Admite haber sido cibervicitma
17 %	Admite ser ciberagresora
El resto funge como Ciberrespectadora	

Al no refrendar una explicación de peso de parte del ciberagresor, la conclusión en apariencia simple, conlleva gran profundidad. La satisfacción obtenida en el acto de la agresión no es más, como la vivida en la prefabricación de la acción, y mayor aún al imaginar el impacto a causar en la otra persona dado que la necesidad de permanecer en el anonimato impide presenciar el hecho *in situ*. Charach, A., Pepler, D., & Ziegler, S. (1995), arguyen que los adolescentes o jóvenes no son conscientes de los problemas que causan al intimidar, molestar o maltratar a alguien, sin embargo, el admitir haberlo hecho alguna vez, de vez en cuando, o hacerlo con frecuencia, es un indicativo digno de tomarse en cuenta.

Aunque los sucesos de cyberbullying daten del siglo pasado, éstos, alcanzan su algidez a inicios del nuevo siglo, replicándose cada vez con más frecuencia y mayor intensidad, extendiéndose a los confines del mundo. Este reconocimiento es muestra de una realidad innegable.

Los efectos del cyberbullying más dramáticos son aquellos que incluyen amenazas -en algunos casos de muerte-, obteniendo mayor atención de los medios y, por tanto, de padres, educadores y administración educativa. Sin embargo, no debemos olvidar que cualquier tipo de participación en episodios de esta naturaleza, origina efectos perjudiciales en las y/o los jóvenes. Depresión, ansiedad ante el hecho de tener que asistir a la escuela, vergüenza e impotencia son algunos de los sentimientos que experimentan las víctimas con ideas suicidas (Blanco, De Caso y Navas, 2012), ya que estos ataques

pueden dañar la autoestima y autoconfianza arrastrando consigo problemas académicos, dificultades en el establecimiento de relaciones interpersonales y un desajuste psicosocial.

## Reflexiones

Resulta difícil explicar la mezcla de sentimientos (sorpresa, angustia, ansiedad, rabia, impotencia, temor, vergüenza, culpa); que padece quien vive experiencias de esta naturaleza.

Cuando la identidad del agresor o agresora es desconocida, el sentimiento de impotencia es mayor, en virtud de que el acoso invade ámbitos de privacidad y aparente seguridad como el familiar, desarrollando un sentimiento de desprotección total ya que la acción se hace pública; ante ello, la víctima, opta por tomar medidas, no siempre las más ecuánimes. Algunos lo hablan, aunque en el caso de las mujeres, prefieren callar, por el contrario, cuando la identidad del agresor o agresora es reconocida, las víctimas se atreven a enfrentar, aunque la mayoría, admite no saber qué hacer.

Hay un alto grado de acuerdo, a la hora de categorizar a los implicados en esta práctica, dentro de tres grandes grupos: “el acosador” –ciberagresor-, quien se define como una persona fría, con poco o ningún respeto por los demás, disfruta y se siente en una posición de poder desde el anonimato. Otras personas implicadas son las víctimas –cibervíctimas-, éstas se sienten indefensas, en muchos casos culpables y creen que son ellos quienes han hecho algo malo y se lo merecen ya que nadie los apoya. El tercer implicado son los testigos o llamados también ciberespectadores, los que si bien en las más de las ocasiones suelen observar, callan por su propia protección; aunque en otras se convierten en animadores de la acción.

Lógicamente, cada uno de estos grupos juega un papel complejo en el establecimiento de la dinámica de agresión-victimización. En el reconocimiento de la agresión y aunque no sus causas, es posible inferir, parafraseando a Maslow y Rogers (2011), que quien asume actitudes de prepotencia, refleja necesidades no cubiertas en el seno familiar.

El Sándwich de Mariana es un cortometraje, en el que Cuarón (2014), intenta, a partir de una situación de bullying, descubrir lo que hay más allá. La realidad que ofrece, abrocha el planteamiento de aquellos.

Víctor Ayala (2011) en su columna de El nuevo diario, responsabiliza a las redes sociales de hechos alarmantes y advierte su peligrosidad, si no se lleva un control mesurado de ellas; por su parte, Michel Foucault (1975), afirma que la naturaleza violenta del ser humano, ha constituido históricamente un medio de supervivencia; sin embargo no podemos negar que el nuevo entorno socio cultural ha venido a desvirtuar una condición humana aceptable en tanto instinto de sobrevivencia.

Asanza, Flores y Berrones (2014), señalan que el cyberbullying es un acto agresivo e intencionado, llevado a cabo mediante el uso de formas de contacto electrónico, por parte de un individuo o un grupo contra una víctima que no puede defenderse.

## Modalidades

Hablar de ciberbullying sin contemplar las formas en que este se manifiesta entre nuestra población, sería un trabajo inacabado. Hernández y Solano (2007), citan la existencia de dos modalidades de ciberbullying: aquel que actúa como reforzador de un bullying ya emprendido, y aquella forma de acoso entre iguales a través de las TIC's sin antecedentes. En la primera modalidad, la acción actúa como una forma de acoso más sofisticada, desarrollada generalmente, cuando las formas de acoso tradicionales dejan de resultar atractivas o satisfactorias.

En lo que respecta a la segunda modalidad, son formas de acoso entre iguales que no presentan antecedentes, de modo que sin motivo aparente el chico o chica empieza a 'recibir' hostigamiento a través de algún dispositivo electrónico.

Este tipo de agresión, presenta características similares a otras formas de acoso, como el hecho de ser una conducta violenta o de acoso altamente premeditada e intencionada; que se encuentra fundamentada en una relación asimétrica de control y poder del uno sobre el otro.

Este conjunto de características hace que los efectos de las agresiones *online* sean, si cabe, más severos en muchos casos que en las formas convencionales de bullying.

Bill Belsey (2005), presidente de [www.bullying.org](http://www.bullying.org) y [www.cyberbullying.ca](http://www.cyberbullying.ca), por su parte, refiere como modalidades, el correo electrónico, el teléfono móvil, mensajería instantánea, grabación de actos o juegos de violencia que sólo se encuentran limitadas por la pericia tecnológica y la imaginación de los acosadores, lo cual es poco esperanzador (Fante, 2005); por otra parte, afirma que los jóvenes usan weblogs, redes sociales y sistemas de mensajería instantánea para intimidar a sus compañeros. De éstas, se desprenden el happy slapping y el dating violence.

El primero caracterizado por colgar en sitios de internet, fotos o vídeos con escenas de violencia captados con teléfonos móviles; en tanto el dating violence o violencia en el noviazgo, se define como todo ataque intencional de tipo sexual, físico o psicológico, de un miembro de la pareja contra el otro en una relación de noviazgo, señala Hernando (2007), con el objeto de controlar o dominar a la persona (Rey-Anacona, 2009). Una relación con estas características suele denominarse noviazgo violento, confirman Fernández-Fuentes, Fuertes y Pulido (2006).

En la actualidad, la mayoría de los infantes, desde su educación formal (incluso antes), cuentan ya con una dirección electrónica, aún y cuando no se tiene una computadora o internet en casa, que les permite la interacción con el mundo del videojuego.

El correo electrónico es una de las herramientas de comunicación cuyo uso se ha extendido entre los interlocutores. Su gran ventaja radica en la posibilidad de enviar archivos de texto, imágenes, vídeo y audio, así como de almacenar grandes cantidades de información. En este sentido, debido a la proliferación de servidores que permiten crear cuentas de correo electrónico gratuitamente y con una capacidad ilimitada, así como de aportar información no necesariamente veraz, el número de direcciones de correo por usuario ha

aumentado considerablemente, y con ello la creación de identidades falsas y suplantación de identidades.

Entre nuestra población, a decir de las y los jóvenes encuestados, las modalidades de agresión cibernética, más recurrentes son en primer lugar el teléfono celular, a partir de la mensajería instantánea, lo que se entiende dado el bajo costo del servicio de mensajería -más que de llamadas-; el correo electrónico y finalmente las redes sociales, pues si bien su alcance es avasallante, no debemos olvidar su costo; he ahí la diferencia.

La edición de fotos e imágenes es una constante de ciberbullying puesta en práctica por una parte de la población estudiada; acción igualmente realizada por mujeres que por varones, teniendo como excusas la broma o la intención clara de molestar, por diferencias o por no coincidir en las apreciaciones del otro y no es una acción privativa de hombres o mujeres, como tampoco se exime de ella a quienes profesan preferencias sexuales distintas (Zapata y Guerrero, 2014).

Algunos casos extremos de ciberbullying en la región, los enlistamos a partir del video de la autopsia practicada supuestamente a un cantante guasavense muerto en circunstancias poco convencionales; la circulación del video de una estudiante vecina del municipio, cuya condición de alcohol, drogas y sexo, fue más allá de un cambio de escuela. El cambio de residencia se convirtió en emergencia a partir del estigma social; por otro lado, los homicidios de dos chicas estudiantes de bachillerato en la ciudad de Culiacán (<http://www.debate.com.mx/eldebate/noticias/default.asp?IdArt=12903647&IdCat=17346>), rescatado el 26 de enero de 2013. y Guamúchil, <http://notus.com.mx/mata-su-mejor-amiga-de-65-punaladas-por-subir-fotos-al-facebook/>, rescatado el 26 de marzo de 2014, respetivamente; enlutaron no solo a las familias, sino al estado en general. Amén de otros casos que si bien han sido de menor intensidad, el impacto que han causado en el colectivo social no ha pasado desapercibido (Zapata, 2009).

En un intento por resarcir el daño que la tecnología ha causado al sistema educativo y muy directamente a los discentes en los distintos niveles educativos, es que se ofrecen propuestas de atención al alumno, que funjan como panacea a su desarrollo académico, teniendo como directriz, la presencia y participación de medios electrónicos.

## Conclusiones

La suma de categorías citadas al inicio de nuestro artículo, entrelazadas por la teoría sociocultural y de la reproducción, teniendo como eje fundamental las tecnologías de la información y la comunicación, permitieron el siguiente análisis.

Conocer la incidencia y manifestaciones de ciberbullying, pero sobre todo el impacto causado entre las víctimas y sus familias, ha llevado a los padres de familia, académicos, clase política y sociedad en general, a advertir las implicaciones negativas del teléfono celular y del internet.

Es alarmante constatar en propia voz de los encuestados, la alta incidencia de jóvenes que admiten haber vivido alguna experiencia online, en alguna modalidad como ciberagresor o como cibervictima. Alarmante también

resulta el hecho de que un 31% de nuestra población muestreada refiera conocer el concepto de ciberbullying, pero desconocer su significado, admitiendo hacer uso inadecuado e indiscriminado del teléfono celular.

Descubrir que la vieja idea de agresor y víctima, respondían a una cuestión de sexo y por ende de poder o fuerza del uno sobre la otra persona, ha quedado lejos. El cuadro tres lo deja al descubierto. Las redes sociales han eliminado la barrera del sexo, modificando aquel esquema.

La interacción a través de algún dispositivo móvil, ha permitido la 'ciberconvivencia' a unos y a otros; en esa nueva configuración, se ha evidenciado, entre otras cosas, que el poder lo tiene quien mejor maneje y domine la tecnología y con ello, la violencia de género se ha detentado como una arista más de investigación.

A pesar de ello, la carrera entre los jóvenes por obtener el último modelo en telefonía celular, el más costoso, el de mayor capacidad, el de más funciones...no se ha detenido.

Así como el castigo al joven ante el incumplimiento de un deber académico es retirarle su teléfono celular, el cumplimiento del mismo se traduce en premio. Es regalo, cuando el chico o la chica 'cierra' un ciclo académico y da paso a un nuevo nivel educativo, cuando cumple años o ante algún evento especial; y qué decir de los académicos, refiriéndonos a la figura docente. La responsabilidad que como facilitadores del proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestros estudiantes nos conmina a ir más allá de lo que una tira de contenidos curriculares nos orienta. Como parte de la sociedad y conscientes de la magnitud del fenómeno que nos ocupa, tenemos el compromiso ético moral de rebasar los límites que el currículo institucional nos marca; aunque ello signifique rebasar nuestro propio quehacer áulico.

Vencer nuestras propias resistencias con respecto al uso e implementación de las tecnologías de la información y la comunicación a nuestra actividad cotidiana, no es tarea fácil; admitir ser parte de esa población analfabeta digital o migrante, tampoco.

Señalar lo nefasto de las tics, la del teléfono celular en particular ya no basta. La doble moral con que actuamos, nos ha llevado a ser parte de esa sociedad que critica que cuestiona pero que no propone y más aún, consciente.

El gobierno federal a través de sus distintas dependencias enarbola las bondades y ventajas que el uso y aplicación de las TICs provee a la economía del país, la secretaría de educación pública hizo lo propio, al impulsar nuevos modelos educativos cuya fundamentación se encuentra en las competencias que hombres y mujeres debemos alcanzar y demostrar en un futuro inmediato, sin embargo la reforma educativa se ha ocupado de atender asuntos de carácter administrativo en relación al docente y ha omitido el carácter formativo del estudiante en tanto filosofía y ética de las tics. El resultado de ello está en cualquier página de internet, en cualquier periódico o revista.

La clase política dice estar preocupada ante la gravedad de un fenómeno, considerado antaño como una situación lejana a nuestro país, a nuestras familias, a nuestras escuelas, pero que hoy día ha dejado de serlo y se ha convertido en el pan de cada día. Sin embargo poco se ha ocupado al respecto. La iniciativa de Ley propuesta por el Grupo Parlamentario del Partido Sinaloense de la LXI Legislatura; ante la cámara de diputados en el estado

(Sinaloa), han pasado sin pena ni gloria, Los asuntos partidistas resultan ser de mayor envergadura (Cuén, Sánchez y Lizarraga, 2014)

Ante realidades como está, bien valdría la pena el diseño, legitimación y aplicación de políticas educativas, sociales y de la salud –física y mental-. Modelos protocolarios que permitan el amparo legal a quien viva situaciones relacionadas al tema de la violencia escolar en cualquiera modalidad (bullying, cyberbullying), amparadas en el marco internacional que ofrece, entre otros organismos, la declaración de derechos humanos (Largo y Londoño, 2014).

A pesar de tanta preocupación, ni las redes sociales dejarán de existir, ni las empresas detendrán su carrera en el mundo de las tecnologías, lo que significa que en la medida en que las TIC's sigan siendo demanda, la competencia también lo será.

Desafortunadamente no existe amparo legal para estas formas de acoso en el ciberespacio, ya que aunque se cierre una web, inmediatamente se abre otra. La preocupación manifiesta por la clase política en el estado se aprecia tan solo en el nivel de violencia presencial, dejando en el aire, la violencia generada desde y en el espacio virtual, señaló el diputado Cuén (2014).

Las distintas miradas se concatenan y reflejan en los nuevos entornos socioculturales. En este proceso, es pertinente recordar a Vigotsky (1979), quien afirma que un estudiante aprende a partir de él o de los otros. En este modelo de transformación sociocultural, no podemos olvidar la fusión de lo social con la tecnología, y con ello, los nuevos entornos socioculturales, destacando el auge de las redes sociales.

En relación a éstas, Manuel Castell (1999), considera que el internet permite el desarrollo de nuevas formas de relación social que no tienen su origen en sí mismo, sino que son fruto de una serie de cambios históricos pero que no podrían desarrollarse sin la red de redes.

Por otro lado, el mismo autor sostiene que los comportamientos en internet no son más que un reflejo de los comportamientos en sociedad, Sumariamente, diríamos que el conjunto de elementos descritos en este artículo responden, en palabras de Bourdieu y Passeron (2001), a la reproducción de patrones culturales.

## Referencias

- Asanza M., Flores E. y Berrones B. (2014). *"El Cyberbullying y sus consecuencias"*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, recuperado en Septiembre 2014, [www.eumed.net/rev/cccss/29/cyberbullying.html](http://www.eumed.net/rev/cccss/29/cyberbullying.html).
- American Psychological Association (2002). Manual de Estilo de Publicaciones de la American Psychological Association (2º.ed.) México, D. F.: Editorial El Manual Moderno.
- Ayala, V. (2011). *"Cyberbullying"*, publicado en El Nuevo Diario, rescatado el 17 de diciembre de 2011. [www.elnuevodiario.com.ni/informatica/107305](http://www.elnuevodiario.com.ni/informatica/107305).
- Asimov, I. (1988). *"El impacto de internet en la educación y en nuestras vidas"*. Entrevista realizada por Bill Moyers para su programa televisivo "El Mundo de las Ideas", rescatado el 22 de junio de 2012.

- [http://www.pbs.org/moyers/journal/blog/2008/03/bill\\_moyers\\_rewind\\_isaac\\_asimo](http://www.pbs.org/moyers/journal/blog/2008/03/bill_moyers_rewind_isaac_asimo)
- Belsey, B. (2005). Rescatado el 17 de julio de 2012.  
[www.cyberbullyingnews.com](http://www.cyberbullyingnews.com).
- Benedited, P. (2000). En el curso *Escuela de padres. "Cyberbullying"*, recuperado el 7 de enero de 2012.  
[nusaeduca.files.wordpress.com/2011/.../cyberbullying](http://nusaeduca.files.wordpress.com/2011/.../cyberbullying).
- Bourdieu P. y Passeron J. C. (2001). *"La Reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza"*, Libro 1 Editorial Popular, España.
- Blanco, J., De Caso, A. M<sup>a</sup> y Nava s, G. (2012). *"Violencia escolar: cyberbullying en redes sociales"*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 717 - 724
- Burbulles, N. (2009). *Conferencia "El impacto de las TIC's en la educación. Modelos y escenarios"*, presentada por educar argentina, rescatado el 22 de junio de 2012. [www.youtube.com/wath](http://www.youtube.com/wath).
- Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder*, Alianza Editorial S. A., Madrid, España.
- Castells, M. (2010). *En entrevista presentada por cittyLab, en youtube. Al hablar del liderazgo en la web*, rescatado el 19 de junio de 2012.  
<http://www.youtube.com/watch?v=E44WA2LYtvA>
- Castro, A. (2013). Formar para la ciberconvivencia. Internet y prevención del cyberbullying, pp. 49-70, *Revista de Investigación Educativa*, Vol. VI, No. 2, mayo-agosto 2013/ISSN: 1997 4043, Tema: Violencia, educación y escuela, Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello.
- Charach, A., Pepler, D., & Ziegler, S. (1995). *"La intimidación en la escuela - una perspectiva canadiense: Un estudio de problemas y sugerencias para la intervención"*. *Education, Canada*, 35 (1), 12-18. EJ 502 058.
- Cuarón, C. (2004). *"El sándwich de Mariana"*, Filmado en la Ciudad de México, Uno TV, un cortometraje, como parte de la iniciativa ciudadana, #ElbullyingNOesun juego. Julio 2014
- Cuén H. (2014). *Toma de protesta de subcomités*, Municipio de Ahome, Octubre de 2014, Los Mochis, Sinaloa.
- Cuén, H., Sánchez, M. y Lizárraga, R. (2014). Ley que crea el Instituto de Investigación, Prevención y Tratamiento de Violencia Escolar del Estado de Sinaloa, Grupo Parlamentario del Partido Sinaloense de esta LXI Legislatura; Iniciativa con proyecto de Decreto de Ley.
- De Diego, R. *El tercer sexo*, rescatado el 15 de abril de 2014.  
[www.raco.cat/index.php/Asparkia/article/download/108516/154834](http://www.raco.cat/index.php/Asparkia/article/download/108516/154834).
- Fante, C. (2005). *Cyberbullying, un problema de acoso escolar - BibliotecaVirtual...* rescatado el 09 de mayo de 2012.  
[www.biblioteca.org.ar/libros/141650.pdf](http://www.biblioteca.org.ar/libros/141650.pdf)
- Fernández-fuentes, A.; A. Fuertes y R. Pulido (2006). *Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja de los adolescentes. Validación del Conflicto en Adolescentes. Dating Relationships Inventory (CADRI)-Versión Española*. En *International Journal of clinical and health Psychology* 2006, vol. 6, No. 2, pp. 339-358 ISSN 1697-2600.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*, México. París, Siglo XXI.

- García, G., Joffre V., Martínez G. y Llanes A. (2011). "Ciberbullying: forma virtual de intimidación escolar". Revista Colombiana Psiquiatría.
- García, R. (2011). La violencia escolar. Educainnova Magazine.
- Hernando, Á. (2007). "La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo". Apuntes de Psicología 2007, Vol. 25, número 3, págs. 325-340. Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental y Universidad de Sevilla. ISSN 0213-3334.
- Hernández M<sup>a</sup> A. y Solano I. (2007:23). *Aclaraciones sobre el ciberbullying*, rescatado el 15 de abril del 2012, <http://educacionsocialciberbullying.blogspot.mx/>.
- Largo, A., Londoño, L. (2014). "Ciberbullying en el contexto educativo colombiano: aproximación conceptual y legal", Tesis de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Maslow, A. y Rogers, C. (2011). *Los caminos hacia la autorrealización*, rescatado el 13 de abril 2012. [7faros.blogspot.com/2011/.../los-caminos-hacia-la-autorrealizacion.html...](http://7faros.blogspot.com/2011/.../los-caminos-hacia-la-autorrealizacion.html...)
- Mitcham, C. (1989). *¿Qué es la filosofía de la tecnología?*, España, Anthropos Editorial del hombre.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J., Jäger, T. (2007). *Actuando contra el bullying y la violencia. El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de internet* [E- Book]. Recuperado el día 20 de julio de 2012, de <http://www.bullyin-in-school.info>.
- Rey-Anacona, César A. (2009). "Maltrato de tipo físico, psicológico, emocional, sexual y económico en el noviazgo: Un estudio exploratorio". Colombia. En Acta colombiana de psicología.
- Ruiz, J. (2013). *El impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la violencia escolar. Un factor condicionante en la autoestima de los escolares*, Universidad de Almería, España.
- San Martín, J. (1987). *La Fenomenología de Husserl Como Utopía de la Razón*, España. Anthropos La editorial del hombre.
- Savater, F. (s/a). *Ciencia, tecnología y Sociedad en Coloquio de Invierno. Los grandes cambios de nuestro tiempo. La situación internacional, América Latina y México*. México. Ed. UNAM, CONACULTA y FCE, Tomo I.
- Taylor, J, Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación 201.147.150.252.
- Vigotsky L. (1979). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. Grijalbo.
- Ybarra M. y Mitchell K. (2004). *Actuando contra el bullying y la violencia escolar*, Recuperado el 19 de agosto de 2011. [www.bullying-in-school.info/.../e-book](http://www.bullying-in-school.info/.../e-book).
- Zapata L. (2009). *El bullying y su impacto en la educación en Sinaloa y el mundo*. Revista Ackademeia DGEP-UAS.
- Zapata L. y Guerrero Y. (2014). *Por la ruta trazada: manifestaciones del bullying en bachillerato y superior en la unidad regional centro-norte de la UAS*, Revista Ra-Ximhai 1665-0441 (2014) Vol. 10 Núm. Especial 5.

---

Zapata L. (2014). *La violencia: una enfermedad en la escuela*. Editorial UAS, Culiacán.

<http://www.debate.com.mx/eldebate/noticias/default.asp?IdArt=12903647&IdCat=17346>, rescatado el 26 de enero de 2013.

<http://notus.com.mx/mata-su-mejor-amiga-de-65-punaladas-por-subir-fotos-al-facebook/> , rescatado el 26 de marzo de 2014.

# LA NARRATIVA, COMO RECURSO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

## THE NARRATIVE AS A RESOURCE IN EDUCATIONAL RESEARCH

Giselle León León

---

Doctora en Educación. Docente e investigadora de la Universidad Nacional, División de Educología, del Centro de Investigación y Docencia en Educación. [leongiselle@hotmail.com](mailto:leongiselle@hotmail.com)

---

### Resumen

La narrativa se inscribe en la investigación cualitativa, enfoque muy usado en las ciencias sociales por sus características introspectivas. Particularmente la narrativa aporta a la investigación cualitativa, ya que es una herramienta para acercarse a la realidad desde la voz de los actores, por lo que se fundamenta en la hermenéutica, fenomenología e interaccionismo simbólico. En este documento la narrativa se propone como una herramienta en la investigación cualitativa, puesto que permite desarrollar una interacción dialógica y dialéctica de las personas como sujetos históricos. Por lo que a continuación se propone una pequeña reseña, de la narrativa y un ejemplo de ella, de manera que le sirva al lector como insumo en los procesos de investigación educativa.

**Palabras claves:** Narrativa, recurso, investigación cualitativa.

### Abstract

Narrative research is classified as part of the qualitative research, an approach very common in the Social Sciences due to its introspective characteristics. Particularly, narrative contributes to qualitative research, since it is a tool that gets in touch with reality through the actors' voices. Thus, it is based on hermeneutics, phenomenology and symbolic interactionism. In this paper narrative is proposed as a tool for qualitative investigation, since it allows us to develop a dialogic and dialectic interaction on people as historic subjects. Therefore, a short summary of the narrative and an example are here presented, so that they can be useful for the reader as input in the processes of educational research.

**Keyword:** Narrative, resource, qualitative investigation.

### Introducción

El momento histórico actual, caracterizado por las demandas y cambios, tales como el desarrollo vertiginoso de la tecnología, la expansión del conocimiento, la globalización, cambios en los roles sociales, entre otros, son un reto para la educación en general. La sociedad debe ser cada vez más equitativa, cohesionada e inclusiva, estos y otros procesos impactan a la educación, por tal motivo es visto la necesidad de desarrollar procesos investigativos que

permitan conocer desde una perspectiva más cercana algunos fenómenos sociales vinculados a los procesos educativos.

Lo anterior lo afirma Sparkes y Devís en el año 2007 “Como señalan algunos autores, muchos de los problemas que emergerán en los próximos años tendrán que ver con las identidades, las subjetividades y las emociones, aspectos claves de nuestra naturaleza humana. Y, precisamente, la narrativa posee un gran potencial para explorar estos problemas de la postmodernidad” (p. 2); por cuanto el proceso educativo se desarrolla a partir del diálogo de seres humanos más que una realidad sociohistórica.

Tal como lo indican Serna y Vargas (2014, citando a Davies, 1999), el término narración” viene del latín “narrare”, que significa contar, relatar. Por su parte Bruner refiere “la narración es la forma de pensamiento y expresión de la visión del mundo de una cultura” (1997, p. 15).

Los seres humanos siempre nos comunicamos, en particular en el ámbito educativo, las narraciones permiten conocer la realidad de vida de las personas, los procesos de mediación de los docentes, la proyección del centro educativo a la sociedad, en general conocer la realidad de la vida escolar, a partir de la expresión de las personas implicadas en un contexto, elementos que se pueden lograr a partir de diferentes tipos de narrativas como: dibujos, autobiografías, relatos educativos, historias de vida, memorias de formación, reportes educativos, bitácoras, entre otras (Cisneros, 2007).

El objetivo principal del texto es dar algunas ideas al lector de una vertiente dentro de la perspectiva cualitativa en ciencias sociales denominada narrativa, a partir un pequeño recorrido por sus orígenes, aportes en la investigación cualitativa y cómo se puede extraer información de ellas.

## **Orígenes**

Por naturaleza el ser humano investiga, unos lo hacen de manera formal y otros a partir de sus necesidades. En el campo educativo, el docente debe ser un investigador de su práctica educativa, ya que el ser humano constantemente construye su realidad, por tal razón, las narrativas han sido un recurso en los últimos tiempos para profundizar en las ciencias sociales, ya que la narración se entiende como una condición ontológica de la vida social (Sparkes y Devís, 2007).

Las narrativas se incluyen dentro del enfoque cualitativo, ya que le interesa principalmente dar voz a los sujetos para que expresen sus propias vivencias. En donde se entiende que la realidad esencialmente es una construcción colectiva a partir de las narraciones de los que formamos parte de ella, por lo que solo podemos comprenderla desde su interpretación (de construcción).

La narrativa pone de relieve realidades divergentes, complejas, en ocasiones contrapuestas y diversas. Y que nos enseñan acerca de los diferentes contextos de construcción de la experiencia: los tipos de centros educativos, la variedad de docentes, las características sociales y culturales, el tipo de relación que se genera entre estudiantes y docentes, el modo como la escuela organiza la vida cotidiana de los sujetos, las estrategias de supervivencia en la vida diaria, los temores, las afinidades, los amores y

desamores, qué papel juega la educación en todo ello, entre otros temas. Como lo mencionan Sparkes y Devís (2007), todo el complejo mundo cotidiano en el que se envuelve toda dinámica educativa en la actualidad producto de la globalización.

Por tanto, es a través de la investigación social que se abordan temas tan pertinentes al diario vivir de las personas, elementos que por mucho tiempo fueron calificados por los positivistas como poco subjetivos, por cuanto no pueden ser valorados por números cuantitativos. Así, nuevos enfoques de investigación social, calificadas como acientíficas, empiezan a ocupar un lugar prominente en revistas y publicaciones académicas. En tal caso, las narrativas permiten hacer un análisis del discurso, en especial a las realidades subjetivas *Biglia y Bonet-Martí (2009)*.

La narrativa en educación, se asienta dentro de la hermenéutica surgida en los años 70 en las ciencias sociales. De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales -y, dentro de ellos, la educación- como fuente de información, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan de su diario vivir, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (Bolívar, 2002).

De igual manera se fundamenta en la fenomenología (en la percepción del mundo desde la mirada del otro) y en el interaccionismo simbólico (en la búsqueda de los significados que las personas dan al mundo), por cuanto la narrativa es una forma de cognición que apuntala a la creación del significado a partir de un contexto sociocultural. En el ámbito escolar, narrar para docentes y estudiantes es organizar la experiencia, reconstruir la realidad *Biglia y Bonet-Martí (2009)*.

## **Narrativa en investigación**

La investigación narrativa está adquiriendo cada día mayor relevancia en las ciencias sociales y humanas. Para algunos autores se trata de una forma específica de investigación, dentro del enfoque cualitativo, con su propia credibilidad y legitimidad para construir el conocimiento. En este texto se maneja como una perspectiva de investigación que amplía las formas de investigación cualitativa, ya que al responder a la realidad de vida de las personas y los componentes que la determinan, requieren una metodología y análisis procesual.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación narrativa es un proceso de recogida de información a través de los relatos que cuentan las personas sobre sus vidas y las vidas de otros. Las fuentes de recogida de dichos relatos son las entrevistas, las cartas, las autobiografías y las historias orales (Serna y Vargas, 2014).

En el caso de los fenómenos que se estudian en el campo educativo, un propósito fundamental del empleo de la narrativa como instrumento de investigación es generar lecturas dinámicas sobre las experiencias que se llevan a cabo en situaciones institucionales, geográficas e históricamente localizadas, como explican Suárez, Ochoa y Dávila (2005). Para eso, los

dispositivos de trabajo narrativos se focalizan en la elaboración individual y colectiva de relatos pedagógicos y textos interpretativos por parte de actores tales como los estudiantes y los profesores, en diversas facetas de su experiencia.

De esta manera, los acercamientos que desde la investigación educativa se realizan a los fenómenos objetos de estudio que demandan una comprensión desde dentro del contexto en que ocurren, no alcanzarían suficiente profundidad si se concretaran únicamente en procedimientos como la construcción de categorías específicas para interpretar datos obtenidos con determinados instrumentos.

Es entonces que la narrativa adquiere un carácter de herramienta de penetración sobre la realidad, en la medida en que aporta información para enriquecer la comprensión de los hechos al recoger partes clave de la historia que reconstruye un sujeto sobre su experiencia, la cual incluye las distintas asignaciones de significado que ejecuta sobre ella. Esta narrativa tiene como fundamento todo un proceso metodológico, a través del cual brinda a los docentes el poder estar en condiciones de reconocer las dinámicas mediante las cuales han construido y generado sus conocimientos profesionales; reintegrando desde una consciencia cómo han ido afrontando su vida profesional cotidiana, sus modos de interacción con los distintos contextos, etc. Aclarando que son diversos y variados los focos que pueden darse en este proceso, respondiendo desde los intereses generados por las interrelaciones de los participantes.

## **Ejemplo de narración**

### **Cómo llegué a la docencia: entre lo que aspiras y lo que puedes alcanzar**

Para iniciar debo indicar, una cosa es la que uno quiere y otra la que Dios cree que es mejor para tu vida y las personas que tienes a tu alrededor. Provengo de una familia, disfuncional, en la que mi padre creía que las mujeres no debían estudiar (somos dos, soy la mayor). La oportunidad si se me dio, puesto que en el momento en que me correspondió cursar la secundaria, él ya no vivía con nosotras; por lo cual mi mamá sí me dio la oportunidad, a pesar de que la norma del pueblito en el que crecí era que las mujeres no estudiaran, de hecho, creo que fui una de las primeras.

Al iniciar la secundaria, me sentí asustada y poco motivada por docentes, que no tenían muchas ganas de enseñar, además de tener algunas deficiencias, en cuanto a lenguas extranjeras, ya que los otros compañeros habían cursado al menos inglés en la escuela y yo no. A Dios gracias esas barreras las fui venciendo, en realidad, no mucho ya que apenas pude, dejé el inglés de ladito y me incliné por el francés.

Los años pasaron y llegó el momento de elegir una carrera universitaria. Para ser muy sincera no me visualizaba en la universidad, tanto por desconocimiento de alternativas, como por factores económicos. Hasta que un día, sin orientación, envié con mi profesor de música los documentos de admisión una universidad pública (donde actualmente laboro), en realidad en

ese momento sólo era por tener una opción, ya que yo tenía muy claro que lo que quería era odontología, carrera que no me podían pagar mis papás, por lo cual tenía la idea de estudiar mecánica dental -no sabía ni lo que era- pero tenía algo que ver con dientes. Sin embargo, al finalizar el año, indicaron, no abrir la carrera de mecánica dental, por lo que aprovechando que había iniciado el proceso de admisión, opté por una beca en la universidad donde había realizado el proceso de admisión. Fue un proceso muy tedioso, de muchos trámites, y hasta un proceso de aprendizaje tanto de la burocracia como de la ubicación de las diferentes instancias a nivel urbano, aprender en la gestión. El proceso lo hice yo sola, ya que mi mamá trabajaba, -ella no podía ayudarme-.

Después de muchos trámites entré a la Universidad, como aún no tenía claro qué estudiar, el primer año llevé generales (bloque de iniciación a la vida universitaria). El tiempo pasó, pase lo que había matriculado, sin embargo aún no tenía claridad de qué carrera estudiar. Por lo que me incliné por química, ya que en la secundaria había tenido un docente del área, muy bueno, al cual admiraba -yo quería ser como él-. Ese gusto por la química se reafirmó en la universidad, ya que en ese primer año universitario llevé por gusto, un curso de química general. Con la decisión firme, me di cuenta que no daban química pura, lo más cercano era enseñanza de las ciencias, donde hice ingreso y fui admitida.

Por mucho tiempo la carrera de enseñanza de las ciencias fue como seguir el curso de un río, yo estudiaba y el estado me apoyaba con una beca. Aproximadamente a los dos años de carrera, una compañera de residencia (apartamentos para estudiantes becados de zonas rurales) me invitó, a hacer un curso de asistente dental. Como el gusto por los dientes no había pasado, me matriculé, ya que no había contraposición horaria con las clases de la Universidad, por cuanto ese curso lo impartían en las noches de lunes y jueves y las clases de la universidad eran en el día.

Al pasar el tiempo terminé el curso y como me fue muy bien, me ofrecieron trabajar en el mismo instituto, los dueños aprovechaban mi formación en educación y la que ellos me dieron como asistente dental, por lo que por tres años aproximadamente, impartí clases a estudiantes de asistencia dental.

Al finalizar la licenciatura, me dieron la oportunidad dar clases en un colegio muy rural, sin hacer muchas preguntas me fui -a aprender a enseñar-. Debo resaltar que, ese fue un año de muchos aprendizajes, primero porque en esas zonas rurales, el docente es valorado y los estudiantes quieren aprender, además porque hasta que enseñas aprendes realmente -Lo que los jóvenes desconocían, es que con ellos yo estaba aprendiendo-. Fue un año de mucho estudio, de tratar de ver cómo dar los contenidos, de tal manera que me entendieran; en ese proceso al interactuar con los jóvenes, que querían aprender y que les gustaba física (materia no muy querida, por utilizar el lenguaje matemático), me enamore de la enseñanza. Por eso al iniciar esta narración indiqué que una cosa, es la que uno quiere y otra la que Dios quiere.

A mediados del curso lectivo, se dio un concurso para plazas fijas, como ya tenía la licenciatura; concursé una propiedad, un poco más cerca de mi lugar de residencia. Para mi fortuna, la gané, en la misma materia en que había

iniciado el proceso de aprendizaje, Física. Después de trabajar como docente de secundaria, por tres años en el colegio donde gané la propiedad, me pidieron impartir un curso de pedagogía para estudiantes de licenciatura en la enseñanza de las ciencias, en la misma universidad que yo había estudiado.

Sin duda acepté, aunque tenía muy claro, que representaba un reto, tanto por la temática, como por ser la universidad de la cual me había graduado. Universidad que me dio la posibilidad de ser profesional, una universidad caracterizada por tener muchos estudiantes becados y de zonas rurales. Esa oportunidad representó, la posibilidad de proyección hacia personas, con deseos de superación y representó poder devolver mi gratitud hacia el pueblo costarricense que con los impuestos, financió la carrera de una estudiante como yo; con pocas o nulas posibilidades de estudiar en un centro de educación superior, por sus propios medios.

Después de tres años de estar alterna entre la universidad y la secundaria. En el año 2007 me ofrecieron tiempo completo en la universidad, de nuevo sin pensarlo mucho, acepté, solicité un permiso sin goce de salario en el Ministerio de Educación Pública patrono de los docentes de secundaria y me trasladé a las aulas universitarias, con la idea de aprender, crecer y quedarme. A lo largo de estos cuatro años, he tenido la oportunidad de formar la zona de desarrollo próximo de docentes, con mucha experiencia (excelentes académicos y personas), con estudiantes que me han hecho reflexionar y aprender mucho a su lado. Por lo que sin duda, he disfrutado mucho, lograr enamorar o al menos poner a reflexionar a otro docente ante el tesoro que es trabajar con seres humanos.

Hoy ese mismo espacio que vio llegar, una adolescente en el 97, ve una académica con deseos de superación, en el marco de un postgrado, que sin duda representa un reto académico y personal al lado de personas con realidades diferentes, culturas diferentes, pero con una misma meta: aprender. Para enriquecer los procesos de formación de otros seres humanos, -al cual se puede llegar por rebote, pero se permanece por vocación-.

### **La interpretación de las narrativas mediante la herramienta computacional Atlas Ti**

Una de las maneras de interpretar una narrativa en investigación educativa, es a partir de unidades semánticas o agrupaciones conceptuales, para Bolívar (2002) el "...análisis de datos narrativos suele consistir en buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales" (p. 12). Uno de los recursos computacionales que permite agilizar este tipo de interpretación es la herramienta Atlas Ti.

En este caso se realizó una lectura del documento, se identificaron los códigos, se establecieron categorías, se crearon redes, vale resaltar que el proceso de análisis no se realizó, ya que el objetivo del trabajo fue darle a conocer al lector la narrativa como fuente y recurso de análisis, sin embargo se muestra también una forma de sistematizar las narrativas desde el enfoque cualitativo, tal como se expone seguidamente.

Algunas de las categorías y agrupaciones conceptuales que se puede extraer de la narración “cómo llegué a la docencia: entre lo que aspiras y lo que puedes alcanzar”, son las que se indican a continuación:

Tabla 1. *Categorías y subcategorías de la narrativa*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>Destino</b>	<b>querer- poder</b>
<b>Núcleo familiar</b>	<b>Padre, madre, hermana, costumbres</b>
<b>Posibilidades de estudio</b>	<b>Motivación, creencias, dinero</b>
<b>Ingreso a la Secundaria</b>	<b>Miedo al cambio, bases de estudio</b>
<b>Ingreso Universidad</b>	<b>Carrera, desorientación, posibilidades</b>
<b>Opción de Beca</b>	<b>Oportunidad, rendimiento</b>
<b>Definir carrera</b>	<b>Afinidades, modelación, habilidades</b>
<b>Carrera definida</b>	<b>Dudas, otras opciones</b>
<b>Trabajo en la docencia</b>	<b>Ruralidad, motivación, empeño, contrastar con la realidad, gusto por lo estudiado</b>
<b>Estabilidad laboral</b>	<b>Plaza fija, grado en estudio</b>
<b>Docencia universitaria</b>	<b>Crecimiento en la profesión, reto, orgullo, decisión, colaborar con homólogos, estudio.</b>

Nota: elaboración propia a partir de Atlas Ti.

Tabla 2. *Unidades semánticas*

<b>Unidades semánticas relacionadas</b>
<b>Futuro- posibilidad</b>
<b>Madre- apoyo</b>
<b>Secundaria- nivelación</b>
<b>Universidad- carrera</b>
<b>Ciencias- becas</b>
<b>Ciencias- odontología</b>
<b>Trabajo- docencia</b>
<b>Enseñar- gusto</b>
<b>Estabilidad- plaza fija</b>
<b>Universidad- trabajo</b>
<b>Universidad- pedagogía</b>

Nota: elaboración propia a partir de Atlas Ti.

### **Algunas ideas para terminar**

La narrativa permite fundamentar la investigación cualitativa en general y en particular la investigación educativa, por cuanto resalta la validez de contenido y de análisis de la información, aporta elementos conceptuales, a partir del cual la persona investigadora operacionaliza, realiza contrastes e interpreta a partir de lo expresado por el docente, educando (sujeto de la investigación). Por lo cual es un recurso de mucha utilidad en el enfoque cualitativo.

Si dentro de los fundamentos epistemológicos que se quieren alcanzar en una investigación, está el llegar a la reflexión profunda, crítica de la realidad educativa, para lograr transformaciones e innovaciones en la práctica docente, corrigiendo las debilidades y potenciando los aciertos, en mutua interacción social. La narrativa es una herramienta, ya que permite profundizar en ciertos fenómenos a partir de lo expresado por el sujeto investigado de manera literal, desde descripciones escritas de experiencias diarias vividas en la profesión docente, donde se ponen de manifiesto elementos cognitivos, afectivos y psicosociales.

La narrativa permite poner en contraste experiencias sociales, que desde la interpretación del investigador, externo en muchos casos a la realidad vivida en los espacios educativos, sería superficial o subjetiva. Por cuanto permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el contexto educativo, a través del punto de vista de los implicados.

## Referencias

- Biglia, Barbara & Bonet-Martí, Jordi (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. *Prácticas de escritura compartida* [73 párrafos]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 10 (1), Art. 8, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs090183>.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: 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>.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cisneros, C. A. (2007). Presentación de "Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad". *Athenea Digital*, 12, 240-241. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/434>.
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y narración*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Serna, P., y Vargas, L. (2014). El uso del lenguaje narrativo en educación. *Uaricha*, 11(26), 34-53. Recuperado de [http://www.revistauaricha.umich.mx/Articulos/uaricha\\_1126\\_034-053.pdf](http://www.revistauaricha.umich.mx/Articulos/uaricha_1126_034-053.pdf).
- Sparkes, A. y Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En Moreno, W. y Pulido, S.M. (Ed.), *Educación cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp.43-68). Medellín: Funambuleros. Recuperado de [http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias\\_expo/cuerpo\\_ciudad/investigacion\\_narrativa.pdf](http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/investigacion_narrativa.pdf).
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2005). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Ministerio de educación ciencia y tecnología. Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/libro-narrac1.pdf>.

# LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN EN EL AULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU COMPLEJIDAD PARA UNA CONSTRUCCIÓN PEDAGÓGICA MÁS OPORTUNA A LAS NECESIDADES DE SUS ESTUDIANTES

## TEACHING FOR UNDERSTANDING IN THE HALL OF HIGHER EDUCATION AND EDUCATIONAL COMPLEX FOR MORE TIMELY CONSTRUCTION NEEDS OF STUDENTS

Aldo Ocampo González

---

Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del español como L2" por la Universidad de Jaén, España 2014 y Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Director del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva CELEI y del Núcleo de Investigación en Fácil Lectura y Educación Inclusiva. Académico del Depto. Disciplinario de Educación Diferencial de la Universidad de Playa Ancha (sede Valparaíso), Universidad de las Américas (Sede Santiago Centro), Universidad Los Leones e Instituto Profesional de Providencia. E-mail: [aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com](mailto:aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com)

---

### Resumen

Este trabajo presenta una reflexión sobre los fundamentos pedagógicos y didácticos del modelo de Enseñanza para la Comprensión desarrollado por el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard develando su potencialidad al interior de los procesos formativos de la educación superior. En un primer momento, se analizan las variables que explican la necesidad de replantear las concepciones que explican y justifican el aprendizaje en el aula de educación superior a la luz del reconocimiento de la heterogeneidad presente en todos nuestros estudiantes. Posteriormente, se analizan las bases metodológicas de este enfoque y su riqueza en la compensación de las desigualdades cognitivas. Se finaliza concluyendo sobre la necesidad de innovar en base a la diversificación de los procesos de aprendizaje, en tanto, sujeto de aprendizaje situado y contextualizado.

**Palabras clave:** educación superior, enseñanza para la comprensión, heterogeneidad, diversificación curricular.

### Abstract

This paper presents a reflection on pedagogical and didactic model of teaching fundamentals for understanding developed by Project Zero, Harvard University unveiling its potential within the learning processes of higher education. At first, the variables that explain the need to rethink the concepts that explain and justify the classroom learning higher in light of the recognition of the heterogeneity present in all of our student's education are analyzed. Subsequently, the methodological basis of this approach and its rich compensation cognitive inequalities are analyzed. Ends concluding on the need to innovate based on the diversification of the learning process, while subject situated and contextualized learning.

**Keywords:** higher education, teaching for understanding, heterogeneity, curricular diversification.

## Introducción: ¿por qué enseñar para la comprensión?

Las últimas Encuestas de Caracterización Socioeconómica (CASEN) en Chile reflejan que un 73% de los estudiantes que cursan una titulación de pregrado, constituyen la primera generación de sus familias en cursar estudios terciarios. El informe sobre Políticas Nacionales en Educación, realizado en 2009 por la Organización para el Desarrollo y Cooperación Económica-OCDE, explica que las tasas de ingreso a la Educación Superior son significativamente más altas que la cantidad de graduados. Por tanto, el objetivo no sólo está en asegurar *condiciones de calidad*<sup>1</sup> en el acceso y participación, sino más bien, en *aumentar estratégicamente las condiciones de retención y titulación*, factor asociado a la eficiencia de la gestión de cada comunidad académica.

Este fenómeno, en parte, se debe a factores tales como la segmentación entre las instituciones universitarias, la inflexibilidad de los currículos, como así también, la deficiente efectividad de los procesos de transposición didáctica<sup>2</sup> (Chevaller, 1998) desarrollados por los docentes. En efecto, se evidencian cursos con mucho énfasis en el conocimiento académico y la teoría en vez de la comprensión (Perkins, 2006), la transferencia (aplicación), las capacidades (Sen, 1999) y el potencial de innovar oportunamente a lo que cada estudiante necesita para enriquecer su proceso formativo (Ocampo, 2015).

[...] Una vez que han ingresado a la educación superior, los estudiantes esperan contar con profesores competentes que comprendan y satisfagan sus necesidades individuales de aprendizaje, que monitoreen sus progresos y que les ayuden a completar sus cursos dentro del tiempo que en teoría deben durar (OECD, 2009, p. 72).

Pocas universidades chilenas se dan cuenta de que es imposible enseñar a los estudiantes de pregrado todo lo que alguna vez necesitarán saber y que es mejor equiparlos con conocimientos y técnicas de aprendizajes elementales que les permitan desarrollar conocimientos más especializados. Se observan además, programas de estudio demasiado largos, alejados del potencial generativo que supone una formación reflexiva y estructurada en torno a los saberes sabios o propios de la experiencia profesional (Perreneud, 2007).

Frente a este punto ciego, Talanquer (2010) afirma que los docentes deben ser capaces de reflexionar crítica y propositivamente sobre aquello que enseñan, a fin de ajustar el currículum para responder estratégicamente a las necesidades e intereses de sus estudiantes. La arquitectura curricular de cada titulación y sus programas formativos debiesen integrarse para promover la comprensión sobre un conjunto de preguntas más profundas que revelen

<sup>1</sup> Según la OECD (1995) define la educación de calidad como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta.

<sup>2</sup> El concepto de transposición didáctica es un objeto clave en la Didáctica Antropológica propuesta por Chevaller. Este concepto presupone la idea de saber científico y de manipulación sobre el mismo. La cadena de transposición didáctica es un proceso y no una práctica individual. Se realiza en las prácticas de enseñanza de los profesores, pero esto no la agota. Por lo mismo, designa la serie de transformaciones que sufren los contenidos culturales en sus procesos de escolarización, desde la escritura de los programas hasta las elecciones del enseñante sólo en su clase.

conexiones generativas sobre aquello que se está tratando y otras ideas, preguntas y problemas fundamentales sobre cada campo de desarrollo profesional (Stone Wiske, 2006).

Otro efecto no menor, vinculado a la masificación de la educación superior, según Weinstein, está supeditado a las formas de enseñar y aprender en un ámbito tradicionalmente académico para grupos pequeños, pertenecientes a una élite económica y cultural. Ámbito que se ha ido “transformando aceleradamente en un espacio amplio y diversificado, con cohortes masivos que llegan con diferencias significativas en su preparación previa” (Weinstein, 2002, p. 16).

El nuevo escenario del sistema de educación superior, ha generado recientes desafíos para los docentes y otros agentes significativos del mismo en términos de organización, desarrollo de nuevas capacidades y recursos pedagógicos, a su vez, este factor constituye un punto crítico clave en el cual se enmarca el Modelo de Enseñanza para la Comprensión en la formación profesional a la luz de sus tensiones vigentes en el siglo XXI.

Será necesario orientar esta discusión en torno a las siguientes interrogantes: ¿qué se aprende?, ¿cómo se aprende?, ¿cuáles serán los nuevos planteamientos educativos en torno al aprendizaje y la enseñanza en la interactividad áulica de educación superior?, así mismo, ¿qué roles y funciones asume el profesor y sus estudiantes, frente a este nuevo contexto formativo? y, ¿qué estrategias permitirían a los estudiantes en el contexto universitario, asegurar, sistemática y progresivamente, diversos estadios de comprensión, desde la significación y la acción reflexiva de sus procesos?

En respuesta a estos desafíos y conscientes de la necesidad de adaptar la educación superior a diversos grupos de estudiantes, es que resulta de gran beneficio conocer las bases teórico-metodológicas de la propuesta desarrollada por la Universidad de Harvard referida a la Enseñanza para la Comprensión. En la actualidad, el sistema de educación superior y sus sub-sistemas asociados enfrentan uno de sus mayores desafíos, diversificar la oferta formativa en torno a parámetros de alta pertinencia cultural y estructural de sus procesos prácticos. Ante ello,

[...] cualquier planteamiento de reforma del sistema de educación superior debe llevar consigo una fundamentación conceptual explícita o implícita, que permita articular las finalidades propuestas en un modelo de diseño y desarrollo de los procesos educativos en cuanto a los elementos que los configuran (De la Fuente y Justicia, 2003, p. 45).

El Modelo de Enseñanza para la Comprensión (EpC), constituye un desafío para los docentes, puesto que ellos han de comprender previamente lo que desean que comprendan sus estudiantes. Una de las tareas más relevantes del profesorado consiste en apoyar a los estudiantes en su esfuerzo por comprender contenidos relevantes, reconoce y desarrolla las capacidades intelectuales de los alumnos, los ayudan a pensar críticamente y, trabaja con ellos para evaluar su trabajo de manera integral, promoviendo el aprendizaje continuo y el desarrollo de la autonomía.

El enfoque de Enseñanza para la Comprensión (EpC), aspira a un replanteamiento de la docencia en el sistema de educación superior. Promueve a un aprendizaje reflexivo, constructivo, dinámico, informado y mediado estratégicamente. Alienta a los docentes a reflexionar conscientemente sobre aquello que enseñan, ayudándolos a identificar las razones por las cuales lo hacen, y les proporciona el tiempo y la información necesaria para que puedan llevar a cabo sus metas, lo cual, estimulará en el docente la capacidad de: 1) compensar la *superficialidad* de la formación profesional, 2) *favorecer* la acumulación de saberes propios de la experiencia, 3) dotar de herramientas para trabajar *sobre sí mismo* y establecer relaciones cooperativas a nivel de escuela (titulación) e interfacultad. Asimismo, 4) aumenta la *capacidad de innovación*, mejora y cambio de sus propias prácticas, 5) considera el análisis de las situaciones profesionales más comunes y problemáticas de cada titulación, como base de innovación sobre los aspectos cruciales de la propia práctica.

Esta innovación, constituye en palabras de Schön (1998) y Perrenoud (2007), una realidad emancipadora que converge en la acción, en la reflexión, en el aprendizaje y en los conocimientos de los profesionales, teorizando sobre una abstracción del contenido específico de los problemas a los que se enfrentan. Todo esto supone que habrá que tener en cuenta la especificidad de cada oficio y preguntarse continuamente cómo introducir en él el paradigma reflexivo (Schön, 1998) de la Enseñanza para la Comprensión.

La referencia al paradigma reflexivo en la formación profesional, desde el enfoque de Enseñanza para la Comprensión, supone según Perrenoud (2007), reactivar la *inteligencia práctica* y la *intuición*, como de igual forma, la reintegración en el núcleo de la competencia profesional, esperando que los estudiantes lleguen a ser capaces de articular algún tipo de reflexión en la acción, que avance hacia una dimensión dialógica entre educador-educando que adopte una reflexión en la acción recíproca ayudándolos a resolver los dilemas prácticos y morales de su propia práctica.

De acuerdo con esto, la educación superior debe ser capaz de asegurar a quienes pasan por ella la oportunidad para adquirir capacidades y marcos de referencias culturales, actitudes y destrezas que les permitan tener en cuenta la especificidad de cada oficio y preguntarse cómo conjugar en él el paradigma reflexivo, tratándose de la enseñanza en un mundo globalizado y cambiante.

## **Hacia una Pedagogía de la Comprensión en la Educación Superior: considerar la complejidad del ser humano**

### **El origen del Modelo de Enseñanza para la Comprensión**

El origen del modelo de Enseñanza para la Comprensión (EpC), se remite al Proyecto Cero. Proyecto formado en 1988 por un grupo de investigadores de la Escuela de Postgrados de la Universidad de Harvard, entre los cuales figuran Howard Gardner, David Perkins, Martha Stone Wiske y Vito Perrone quienes iniciaron un revolucionario campo de investigación sobre el desarrollo del aprendizaje en niños, jóvenes y adultos por más de treinta años. En la actualidad el Proyecto Cero según Stone Wiske (2006) se estructura sobre

éstas investigaciones con el propósito de formar estudiantes reflexivos (Schön, 1993) y autónomos (Benito y Cruz, 2005; Rué, 2009) en el logro de un sistema de comprensión más profunda sobre su disciplina de estudio.

Su objetivo es promover el aprendizaje, el pensamiento y la creatividad a través de las artes y otras disciplinas en individuos e instituciones (Folladori, 2007; Fullan, 2010). Perkins (2003), explica que la EpC busca estudiar la cognición humana en una diversidad de dominios, transfiriendo sus hallazgos al mejoramiento del pensamiento (Stone Wiske, 2006), de la enseñanza y del aprendizaje en diferentes entornos educativos.

Las bases teóricas (Glaser y Strauss, 1967; Foucault, 1998; Marková, 2006), metodológicas (Zagastizabal, 2009) y filosóficas (Morin, 1977; Zea, 1990) que sustentan el marco de Enseñanza para la Comprensión (EpC), se basan en una visión detallada del desarrollo cognoscitivo del ser humano y del proceso de aprendizaje en las *diversas disciplinas de estudios*. Dentro de este enfoque, el estudiante es ubicado en el centro del proceso educativo, *respetando las formas diferentes* en que un individuo aprende (estilos, enfoques y estrategias de aprendizaje) en las diversas etapas de su vida. El docente se convierte en un profesional reflexivo (Schön, 1993) sobre las intenciones que orientan su desempeño, a través del ajuste de los esquemas de acción, que permitan una intervención más rápida para comprender y dominar otros *problemas profesionales vinculados a su propia práctica* (Stone Wiske, 2006; Tenti Fanfani, 2008).

Según las investigaciones desarrolladas por Breit, Rennebohm y Stone Wiske (2006), el Marco Conceptual de la Enseñanza para la Comprensión parece ser un recurso bastante accesible y amplio como para alentar el juicio profesional, sin dejar de ser lo suficientemente específico para guiar al docente en el proceso de refinar progresivamente su práctica con el fin de promover la comprensión efectiva en todos y cada uno de sus estudiantes.

### **¿Qué es la Enseñanza para la Comprensión?, ¿qué efectos supone para la educación superior?**

David Perkins (2003) en su célebre obra: «*El Aprendizaje Pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*», explica que el objetivo de la educación consiste en ayudarnos a hacer conscientemente aquello que no aprendemos de manera natural durante nuestra vida diaria. Fundamento que explica la *heterogeneidad* (Anijovich, 2010) como parte de una exigencia de mayor amplitud destinada a promover la diversificación de la enseñanza (Ocampo, 2015) desde propuestas que asuman al sujeto educativo como elemento situado (Montenegro y Pujol, 2003) y en potencia (Zemelman, 2011).

La Enseñanza para la Comprensión en la formación profesional entrega a los estudiantes una visión global que les permite dotar de mayor significado sobre los desafíos que se les presentan como alumnos y futuramente como profesionales en activo. Además, les invita a transformar y desarrollar el conocimiento implícito inconsciente (Antolí, Cañas y Quezada, 1999) en conocimiento explícito, consciente por medio de una participación activa que garantice un conocimiento generador a través de la *retención, comprensión y uso activo del conocimiento* (Perkins, 2003, 2006).

Se concluye en palabras de Perkins (2006) que la Enseñanza para la Comprensión adquiere la idea de que las personas construyen sus propios significados a partir de experiencias de aprendizaje (Green y Shanks, 1993), las cuales sean por lo general ricas en conexiones generativas (Stone Wiske, 2006).

Un tema es *generativo* cuando ocupa un lugar *central* dentro de la materia o campo disciplinar, también, cuando es *accesible* generando actividades de comprensión en docentes y estudiantes y, es *rico* cuando permite la capacidad de establecer conexiones entre diversos temas y materias. Como docentes debemos ser capaces de identificar dentro de cada una de nuestras asignaturas qué temas poseen estas características y cuáles son sus repercusiones en nuestros estudiantes.

Una «*pedagogía de la comprensión*» nos invita a observar, analizar y reorganizar el currículum (Peralta, 1994; Perrenoud, 1999, Rué, 2007) en torno a *temas generadores* que den origen y apoyo a diversas actividades de comprensión (Stone Wiske, 2006), ofreciendo a los estudiantes mayores oportunidades desde donde construir y aprender.

El modelo de Enseñanza para la Comprensión en la Educación Superior, asume casi literalmente las cinco partes más relevantes de su marco conceptual: a) *Hilos Conductores (grandes temas u objetivos finales)*, b) *Metas de Comprensión (temas específicos u objetivos específicos)*, c) *Tópicos Generativos (temas de estudios o contenidos)*, d) *Desempeños de Comprensión (actividades o estrategias de enseñanza)* y e) *Evaluación Diagnóstica Continua (evaluación del proceso de aprendizaje)*. Su articulación deberá contextualizarse en torno a las *capacidades* (generales y específicas) (Sen, 1999) más fundamentales a estimular en cada asignatura considerando para ello, su campo de aplicación más directo dentro de su profesión, o bien, la naturaleza del chico y su campo pre-profesional.

Se recomienda que al momento de programar cada una de sus clases, exista coherencia e interrelación recíproca entre la *Meta de Comprensión* vinculada al contenido o tópico en estudio, la tipología de actividades (Desempeños de Comprensión) por las cuales aproximará el conocimiento a sus estudiantes, y la modalidad de evaluación (Evaluación Diagnóstica Continua), la que permita sistematizar constantemente sobre los avances y retrocesos de los alumnos a través de la propuesta que Benito y Cruz (2005) denominan «*seguimiento académico del estudiantado*».

Enseñar para comprender y comprender para enseñar, supone no solamente transferir conocimientos sino crear las posibilidades para su producción. Las tendencias actuales en la práctica de la enseñanza y aprendizaje de las profesiones (Hargreaves, 2004; Observatoire des Réformes en Education, 2006; Pérez Gómez, 2007), se orientan a despertar en los estudiantes un interés reflexivo sobre las materias que están aprendiendo (Ocampo, 2011); ayudándolos a establecer relaciones entre el contenido disciplinar en estudio y las múltiples situaciones a las que se tendrá que enfrentar en su posterior desarrollo profesional.

Formar a buenos estudiantes es, precisamente, formar de entrada gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de

reflexionar sobre lo que querrían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello.

En este sentido, Perrenoud (2007) destaca que la *formación inicial* o de *pregrado*, tiene que preparar a sus estudiantes para reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, meta-cognición y de meta-comunicación (Lafortune, Mongeau y Pallascios, 1998). También es importante estimular durante el período de formación profesional la creación de lugares para el análisis de la práctica y de reflexión sobre cómo pensamos, decidimos, comunicamos y reaccionamos en una clase favoreciendo el desarrollo de la persona y de su identidad.

Finalmente los docentes deberán centrar su reflexión en: ¿qué temas merecen ser comprendidos en la formación universitaria de grado?, ¿qué es exactamente lo que los estudiantes deben comprender de un tema? y ¿cómo estos demostrarán que han comprendido profundamente nuestros estudiantes?

### **¿Qué temas merecen ser aprendidos durante el proceso de formación profesional?**

La gran multiplicidad de temas que abordan los programas de estudios y los exigentes y cambiantes requerimientos formativos derivados del mercado laboral, se torna necesario definir *qué se debe enseñar* y *qué capacidades* deben estimularse en función de nuestros desafíos. En este sentido la Enseñanza para la Comprensión pretende:

- Que los estudiantes den sentido a aquello que aprenden en lugar de memorizar meramente datos y fórmulas.
- En este sentido las metas deberían apuntar a grandes ideas que van más allá de memorizar datos y de repetir rutinas. Deben abordar las múltiples dimensiones (ser, saber hacer y el ser) de los tópicos generativos (contenidos) incluyendo conceptos claves, los modos disciplinados de razonamiento, los propósitos subyacentes del aprendizaje y el dominio de las formas que permiten expresar lo aprendido.
- Un conjunto claro y coherente de objetivos bien articulados entre sí ayuda a los docentes y a los alumnos a concentrarse en los propósitos esenciales de cada aspecto del proceso de aprendizaje.
- Las metas y objetivos académicos definidos por cada programa de estudio deben promover e instar a los estudiantes a aprender datos y conceptos específicos de cada disciplina, como así también, a desarrollar determinadas aptitudes desde las cuales reflexionen a partir de esos datos y a aplicarlos de maneras creativas.
- Su propósito no sólo consiste en medir el logro sino también en promover un mejor desempeño suministrando información específica sobre los puntos fuertes, así como sugerencias para mejorarlos.

## ¿Qué significa comprender?, ¿sobre qué debemos puntualizar?

En el centro del Marco Conceptual de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) encontramos dos preguntas básicas: ¿qué es la comprensión? y ¿qué logran los estudiantes cuando logran comprensión? Para intentar responder a estas interrogantes, hemos seleccionado dos perspectivas que describen de mejor manera el complejo acto de comprender.

Avanzar hacia una delimitación conceptual, semántica y/o discursiva en torno a la comprensión resulta algo complejo en el actual escenario pedagógico, especialmente, a la luz de la diversidad de explicaciones, teorizaciones e investigaciones. Atendemos entonces, a un concepto polisémico y multidisciplinario.

Para David Perkins la comprensión “se expresa cuando una persona es capaz de pensar y actuar con flexibilidad utilizando lo que uno sabe. Es ser capaz de tomar el conocimiento y utilizarlo en formas diferentes” (Perkins, 2003, p. 45). Mientras que Tina Blythe explica que esta “se logra cuando el estudiante desarrolla la capacidad de hacer con un tema o contenido una variedad de cosas que estimulen el pensamiento, con la finalidad de aplicarlo de forma que vayan más allá del conocimiento y la repetición” (Blythe, 1998, p. 34).

Según esto, la comprensión en el aula de educación superior implica:

- Un conocimiento activo, es decir, un conocimiento que está disponible para el individuo y puede usarlo en diversas situaciones. Es transferible y replicable.
- Un conocimiento que se recuerda siempre.
- Un conocimiento que promueve transferencia a nuevos contextos de desarrollo profesional: enfatiza sobre las capacidades de *liderar, autogestionar y manejar conocimiento*.
- La base para seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Delors, 2000).
- Considerar al estudiante como una persona capaz de resolver los problemas de su campo disciplinario, integrando información relevante, y convertirse en pensadores autónomos, creativos, críticos y reflexivos que identifiquen las múltiples posibilidades (perspectivas) de lo que están estudiando, y desde ello, puedan intervenir en su realidad social, pre-profesional o profesional a partir de sus conocimientos.
- Autonomía individual y colectiva de los docentes frente a las diversas dimensiones del ser, saber y saber hacer.
- Considerar el proceso personal de aprendizaje de los estudiantes, es decir, diseñar procesos educativos desde su estilo de aprendizaje, con el objeto de adaptar este estilo a los requerimientos de su titulación y al desarrollo de desempeños de comprensión específicos (capacidades).
- La autoevaluación de las capacidades del estudiante al iniciar sus estudios universitarios y de cada una de la cátedras que conforman el plan curricular de la titulación, con el fin de informarles sobre la necesidad de desarrollar aquellas que le serán más imprescindibles en

el desarrollo de la profesión y en su formación continua (Benito y Cruz, 2005)

- Un conocimiento activo, es decir, un conocimiento que ha sido estructurado por el estudiante (sujeto) desde su propia experiencia, en contextos significativos y con crecientes momentos de reflexión que permitan utilizarlo en diversas situaciones

### Los niveles de la comprensión y la representación del conocimiento

David Perkins y Rebeca Simmons, han establecido cuatro niveles por los cuales transita el ser humano al momento de lograr un *proceso de comprensión*. Los niveles de comprensión identificados por los autores son: a) nivel de contenido b) nivel de resolución de problemas c) nivel epistémico y d) nivel de investigación (Stone Wiske, 2006).

Conocer y saber utilizar la naturaleza y el funcionamiento de cada uno de estos niveles en la práctica docente, supone la capacidad de comprender cómo los estudiantes organizan las imágenes mentales sobre un determinado contenido, con el objeto de potenciar sus expectativas de aprendizaje y reducir aquellas que perjudican la relación del estudiantado respecto de su construcción o representación del saber. A continuación se describen cada uno de estos niveles:

- Nivel 1. **El Contenido**: corresponde al primer nivel de comprensión, se refiere puntualmente a los datos, procedimientos e información de rutina. En esta etapa lo fundamental está dado por la mecanización y reproducción del conocimiento, y no por el uso activo del mismo. *Nivel referido a la entrega de grandes corpus de información.*
- Nivel 2. **Resolución de Problemas**: corresponde al segundo nivel de comprensión. En este nivel se integra el conocimiento y la práctica la solución de problemas típicos de una asignatura o de un campo de acción profesional. A través de este nivel, *el estudiante logra ser consciente de las estrategias y procesos que desarrolla o desarrollará para resolver el problema o actividad planteada.*
- Nivel 3. **Epistémico**: en este nivel el estudiante debe ya haber adquirido e internalizado la información teórica más relevante, haber identificado los procesos mentales o estrategias cognitivas que le permitirán aplicar estos conocimientos. *La tarea de comprensión es ahora generar explicaciones, justificaciones sobre el tema en estudio.*
- Nivel 4. **De Investigación**: conocimiento y práctica referentes al modo como se discuten los resultados y se construyen nuevos conocimientos en la materia o asignatura. *Las estrategias en este nivel están orientadas a plantear hipótesis, cuestionar la información, etc.*

Las últimas investigaciones desarrolladas por la ciencia cognitiva referidas a la visión representacional del conocimiento adquirido por parte de los estudiantes, señalan que la *comprensión* y sus *representaciones mentales* exigen la utilización de experiencias de aprendizaje o situaciones donde aprender que integren modelos *analógicos, contruidos, depurados y concretos.*

Aunque existan otras estrategias y modelos de aprendizaje destinados a incrementar la comprensión, es de vital importancia desarrollar procedimientos didácticos y evaluativos que nos permitan como docentes acercarnos al significado de las representaciones de cada uno de nuestros estudiantes, es en este contexto que se visualiza el grandioso aporte del mapa cognitivo propuesto por Feuerstein (2010) en su denominada Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva.

Para Feuerstein (2010), consiste en una forma de aproximarnos al análisis del acto mental que permite conceptualizar la relación entre las características de una tarea y del rendimiento de nuestros estudiantes. Sus implicancias repercuten en la gestión de los procedimientos de evaluación y del tratamiento de los recursos didácticos implementados. La principal motivación de esta teoría consiste en el funcionamiento de la estructura del pensamiento.

El mapa cognitivo se define como una *estrategia de análisis del acto mental* (Feuerstein, 2010). Este procedimiento define la relación entre rendimiento del sujeto/estudiante y la naturaleza de la tarea. Se compone a partir de siete parámetros tales como: a) *contenido*, b) *operaciones*, c) *modalidad*, d) *fase*, e) *nivel de complejidad*, f) *nivel de abstracción*, g) *nivel de eficiencia*.

Al desarrollar rutinas de pensamiento que estimulen la comprensión profunda y el pensamiento complejo de los estudiantes, estaremos desarrollando diversas oportunidades de aprendizaje que les permitan abandonar toda *visión intuitiva y asistemática* del pensamiento por una más constructiva, consciente y reflexiva del mismo.

Todo ello instará al estudiantado a estar más atento, implicado y consciente sobre los problemas y las oportunidades que en el transcurso de su formación pre-profesional deba sortear. Estos planteamientos nos aproximan a lo que Morín (2007) denominó como *epistemología de la complejidad*.

### **Aprender lo que debemos aprender: el «conocimiento generador»**

El propósito fundamental que persigue la Enseñanza para la Comprensión, es el desarrollo de un marco o modelo pedagógico vertebrado en torno al pensamiento, y donde los estudiantes aprendan a reflexionar sobre lo que aprenden y comprenden.

Frente a este desafío, es fundamental que los docentes enfrenten a sus estudiantes a experiencias de aprendizaje, que les permitan *retener, comprender y usar activamente el conocimiento*, mediante situaciones en las que los alumnos reflexionen sobre lo que están aprendiendo, cómo lo están aprendiendo y con lo que están aprendiendo. La pregunta sería entonces: ¿qué implica el conocimiento generativo en la formación profesional?

- Es un conocimiento basado en un estilo de enseñanza centrada en temas ricos en posibilidades y conexiones. Este es un conocimiento que no se acumula sino que se actúa. Ayuda a los estudiantes a comprender el mundo y a desenvolverse en él.
- Para desarrollar un conocimiento generativo en la formación profesional, se debe desarrollar un currículum que contenga conocimientos

razonables y próximos a la actuación profesional de los estudiantes, para permitir una vinculación profunda con percepciones y aplicaciones futuras.

- El conocimiento de generativo debe entenderse como una *comprensión de gran amplitud*.
- Estructurar experiencias de aprendizajes que consideren los intereses, motivaciones y necesidades académicas de los estudiantes.
- Que cada experiencia de aprendizaje permita a los estudiantes usar activamente lo aprendido.
- Que cada experiencia de aprendizaje tenga como centro de interés aumentar el compromiso reflexivo de los estudiantes frente al contenido que está en estudio.

La Enseñanza para la Comprensión promueve un período formativo capaz de convertir a nuestros estudiantes en pensadores críticos, estudiantes que sean capaces de plantear y resolver problemas y de sortear la complejidad de actuar sobre su entorno desde sus propios saberes con autonomía. El foco de la acción pedagógica está en la búsqueda de significados, lo cual, enfatiza sobre el sentido de nuestras experiencias, mediada por nuestros valores y métodos.

Desarrollar una pedagogía de la comprensión supone entender al estudiantado como un ser de posibilidades y no como un mero ente pasivo, al cual vamos a llenar con conocimientos, sino como un sujeto que *crea, re-crea y actúa desde sus propios saberes*. Esto supone, considerar los intereses, necesidades y motivaciones (personales, académicas y formativas) de los estudiantes, como un punto de partida importante para el aprendizaje, en especial para que el aprendizaje sea internalizado, significativo y propio.

La Enseñanza para la Comprensión, supone que: a) el docente sea capaz no sólo reproducir un conjunto de saberes atomizados, sino más bien, que logre crear las posibilidades de su producción o construcción en torno al conocimiento y al desarrollo de capacidades y b) el estudiante debe asumir un *interés y un compromiso reflexivo* hacia las materias que están aprendiendo y ayudarlos a establecer relaciones entre su vida y la asignatura, entre los principios y la práctica, las cuales se presentan como un desafío cognitivo.

### **¿Cómo aprenden los alumnos a comprender?: que nos dice el Proyecto Cero**

Los estudiantes aprenden a comprender, mediante el desarrollo de acciones, estrategias y experiencias de aprendizaje, fundamentalmente reflexivas, es decir, prestando atención a los procesos implicados en la construcción del conocimiento, partiendo de sus fortalezas y superando sus debilidades.

Las estrategias de aprendizaje que deseen incrementar la comprensión de los estudiantes, deberán dedicar mayor parte de su tiempo a actividades que exijan tareas intelectualmente estimulantes, tales como explicar, generalizar y en última instancia aplicar esa comprensión a sí mismos. Se debe hacer a través de un feedback (seguimiento) constante durante todo el proceso de aprendizaje, a fin de poner en primer plano el compromiso reflexivo con los desempeños de comprensión sugeridos por el docente.

Los estudiantes aprenden más a fondo cuando *“organicen los hechos, los relacionen con el conocimiento anterior, utilizan asociaciones visuales, se examina a sí mismo y elaboran y extrapolan lo que están leyendo o escuchando”* (Perkins, 2003, p. 40). Los alumnos aprenden a comprender por medio de estrategias que les ayuden a procesar la manera en forma más elaborada, como así también dando prioridad al desempeño reflexivo en tareas complejas que admiten más de una respuesta. Por tanto, un buen aprendizaje es el resultado de un compromiso reflexivo del alumno con el contenido de la enseñanza.

### **¿Qué implica el desarrollo del pensamiento en la Enseñanza para la Comprensión?**

El desarrollo del pensamiento en la Enseñanza para la Comprensión, debe comenzar desde el reconocimiento de que todos y cada uno de los estudiantes tienen la capacidad de pensar. Sin esta premisa difícilmente desarrollaremos una cultura del pensamiento.

Si como docentes queremos el desarrollo del pensamiento (reflexivo, crítico, creativo, etc.) en nuestros estudiantes, debemos brindar oportunidades para pensar y analizar los resultados de esa misma actividad. Por tanto, habrá que considerar atentamente los propósitos y las finalidades de los desempeños de comprensión y, las dimensiones de comprensión logradas por los estudiantes.

Desde la perspectiva del docente, este debe brindar espacios para que los estudiantes se comprometan con su proceso de aprendizaje (aumenta el compromiso reflexivo) y con su pensamiento (Brockett y Hiemstra, 1993). A su vez, se mantendrá alerta a detectar cuáles de sus estrategias de aprendizaje están estimulando y desarrollando el pensamiento de sus estudiantes.

Desde el plano del estudiante, significa aprovechar las oportunidades y actividades en que el profesor invita a los estudiantes a compartir sus pasiones intelectuales, intentando establecer que temas o ideas son interesantes para ellos y para el docente. Al convertir nuestras aulas a la cultura del pensamiento, los estudiantes están accediendo a marcos que les permitan realizar distinciones, desarrollar argumentos, resolver problemas o construir explicaciones sobre los temas que comprender o enfrentan en su proceso universitario y, posteriormente en su entorno laboral.

### **A modo de conclusión**

El Modelo de Enseñanza para la Comprensión constituye un proceso continuo y no un método que los docentes perfeccionan e instrumentan de una vez y para siempre. Por lo que la Enseñanza para la Comprensión, constituye un proceso de indagación continua que los docentes desarrollan a medida que se concentran en los principios de la buena práctica basada en la investigación sobre los procesos de enseñar y aprender en la interactividad áulica (situación de aprendizaje), así mismo, aplican estos principios para diseñar y modificar su propia práctica y estudian los resultados de tales esfuerzos para seguir

mejorando, todo ello enmarcado en un espiral de constante reflexión en la acción y sobre la acción.

El ciclo reiterado de aprender, revisar las prácticas existentes, probar nuevos enfoques y reflexionar sobre la experiencia difícilmente pueda cumplirse de manera aislada por varias razones. En primer lugar aplicar líneas generales de orientación para diseñar planes curriculares (por carrera y asignatura) y las prácticas pedagógicas requiere de gran inversión de tiempo, creatividad, autonomía y trabajo colaborativo entre todas y cada una de las comunidades académicas existentes en cada comunidad académica.

## Referencias

- Anatolí, A., Cañas, J. J., Quezada, F. (1999). Flexibilidad del conocimiento Implícito. *Psicothema*, 11, (4), 901-916. [en línea].  
<http://www.psicothema.com/pdf/335.pdf> [Consultado: 19 de febrero, 2015].
- Anijovic, R. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Benito, A., Cruz, A. (2005). *Nuevas Claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Brockett, R., Hiemstra, R. (1993). *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas y prácticas de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Blythe, T. (1998). *La Enseñanza para la Comprensión. Guía del Docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Chevalier, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE.
- De la Fuente, J., Justicia, F. (2003). *Metacognición y currículo*. Madrid: Síntesis.
- Feuerstein, R. (2010). *La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*. Santiago: UDP.
- Foucault, M. (1998). *Los Anormales*. Ciudad de México: Fondo Cultura Económica.
- Folladori, H. (2007). *El análisis institucional*. Santiago ARCIS.
- Fullan, M. (2010). *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine publishing.
- Green, E. A., y Shanks, D. R. (1993). On the existence of independent explicit and implicit learning systems: An examination of some evidence. *Memory and cognition*, 21, 304-317.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School leadership and Management*, 24 (2), pp. 287-309.
- La Fortune, L., Mongeau, P., Pallacios, R. (1998). *Métacognition et compétences réflexives*. Montréal: Editions Logiques.
- Marková, I. (2006). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. En A. Blanco y D. Páez (coord.). *Teoría*

- sociocultural y la psicología social actual* (pp.163-182). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Montenegro, M., Pujol, J. (2003). Conocimiento Situado. Un forcejeo entre el relativismo construccionista y la necesidad de fundamentar la acción. *Revista Interamericana de Psicología*, 37, (2), 295-307. [en línea]. <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03722.pdf> [Consultado: 19 de febrero, 2015].
- Morín, E. (1977). *La méthode I: La nature de la nature*. París: Seuil.
- Morín, E. (2007). La epistemología compleja. *Gaceta de Antropología*, 20, 20-02. [En línea]. [http://www.ugr.es/~pwlac/G20\\_02Edgar\\_Morin.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html) [Consultado: 09 de enero, 2015].
- Observatoire des Réformes en Education (2006). *Revisiting the Concept of Competence as an Organizing Principle for Programs of Study: From Competence to Competent Action*, Geneva: International Bureau of Education, IBE/UNESCO, Université du Québec à Montréal, July.
- Ocampo, A. (2011). *La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el mejoramiento de las prácticas docentes*. Santiago: Ediciones de la Universidad Internacional SEK.
- Ocampo, A. (2015). Condiciones para asegurar oportuna y pertinentemente la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior. *REVISTA AQUILA*, 12 (1). pp. 63-82. [en línea]. <http://ojs.uva.br/index.php?journal=revistaaquila&page=article&op=view&path%5B%5D=266> [Consultado: 18 de diciembre, 2014].
- OECD. (1995). *Schools under scrutiny*. Paris: Head of Publication Service.
- OECD. (2009). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: La educación Superior en Chile*. 329 pp. [en línea]. <http://www.untechoparamipais.org/chile/cis/images/stories/CATEDRA2010/SESSION1/6.pdf> [Consultado: 02 de octubre, 2010].
- Pérez Gómez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria*, 1, 1–31.
- Peralta, M. V. (1994). *Currículos Educativos en América Latina. Su pertinencia cultural*. Primera Edición. Santiago, Editorial Andrés Bello.
- Perkins, D. (2003). *El Aprendizaje Pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Perkins, D. (2006). *La Escuela Inteligente. Del Adiestramiento de la Memoria a la Educación de la Mente*. Barcelona: Gedisa.
- Perrenoud, P. (1999). "Construir competencias: todo un programa", entrevista con Ph. Perrenoud, en: *Vida pedagógica*, No. 112, Septiembre–Octubre.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Madrid: Graó.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad. E/EEES como reto para la educación superior*, Madrid: Narcea.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en la educación superior*. Madrid: Narcea.

- Sagastizabal, M. A. (2006). "Aprender y enseñar en las sociedades actuales", en: *Aprender y Enseñar en Contextos Complejos*. Sagastizabal, M. A. (coords.). Buenos Aires: Noveduc. pp. 23-40.
- Sen, A. (1999). Democracy as Universal Value. *Journal of Democracy*, 10 (2), pp. 3-17.
- Schön, D. (1998). *La Formación de Profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Stone Wiske, M. (2006). *La Enseñanza para la Comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Stone Wiske, M., Rennebohm, K., Breit, L. (2006). *Enseñar para la Comprensión con nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Paidós.
- Talanaquer, V. (2010). *¿Cómo piensan nuestros alumnos?* Conferencia presentada en el Primer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación. [en línea].  
[http://www.ciie2010.cl/docs/doc/conferencias/ppt\\_ciie2010\\_conferencias\\_talanquer.pdf](http://www.ciie2010.cl/docs/doc/conferencias/ppt_ciie2010_conferencias_talanquer.pdf) [Consultado: 25 de enero, 2011].
- Tenti Fanfani, E. (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Weinstein, J. (2002). "Discurso inaugural del Primer Seminario Internacional Conocer y Situar al estudiante", en: *Reto a la calidad*. Consejo Superior de Educación. Santiago: Andros impresiones.
- Zea, L. (1990). *Discurso desde la marginación y la barbarie*. México: FCE.
- Zemelman, H. (2011). *Sujeto, existencia y potencia*. Segunda Edición. Barcelona: Anthropos.

# **ALIANZA GOBIERNO-UNIVERSIDADES PÚBLICAS, LA ESPECIALIDAD INTERINSTITUCIONAL EN EVALUACIÓN Y GESTIÓN PARA RESULTADOS. UN CASO EXITOSO EN EL ESTADO DE DURANGO**

**ALLIANCE GOVERNMENT-PUBLIC UNIVERSITIES, THE EVALUATION AND MANAGING FOR RESULTS INTERINSTITUTIONAL SPECIALIST. A SUCCESSFUL EVENT IN THE STATE OF DURANGO**

Miguel Navarro Rodríguez

---

Doctor en Educación Internacional. Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango.  
[tondoroque@gmail.com](mailto:tondoroque@gmail.com)

---

## **Resumen**

El presente trabajo describe una experiencia de vinculación a través de un proyecto interinstitucional en el Estado de Durango, desarrollado por tres universidades públicas y el Gobierno del Estado. Desde dicha experiencia se destacan la alianza establecida entre el gobierno y las universidades públicas, los hitos importantes logrados en el diseño curricular y la oferta de la Especialidad Interinstitucional en Evaluación y Gestión para Resultados, además de los aprendizajes logrados entre los académicos universitarios y los profesionales del sector gobierno.

**Palabras clave:** Vinculación, Alianza Gobierno- Universidad, Especialidad.

## **Abstract**

This paper describes a vinculation experience through an inter-agency project in the State of Durango, developed by three public universities and the State Government. From this experience highlights the alliance between the government and public universities, major milestones achieved in curriculum design and supply of the Specialty in Evaluation and Based Management Results, in addition the learning achieved between the university professors and government sector.

**Key words:** Vinculation, Government- University Alliance, Specialty.

## **Un breve asomo a la problemática de la vinculación de la universidad con el sector productivo y gubernamental**

La vinculación de la universidad pública en México, hacia el entorno productivo tanto del sector público como del privado, ha sido una de las más añejas aspiraciones –desde la universidad- por llevarla a cabo de manera sistemática y eficaz, tanto para favorecer los planes de estudio en los que se forman

estudiantes en campos de práctica para su futura asignación profesional, como por mantener dicha vinculación para desarrollar los procesos de investigación que generen conocimiento e innovaciones tecnológicas, mismas que realimenten el sistema productivo en la empresa (Campos y Corona, 1994, i).

Cuando establecemos un punto de referencia con relación a la vinculación universitaria para con las entidades productivas públicas o privadas o el propio sector gubernamental en el contexto relevante de la universidad que se trate, nuestra mirada ubica los ejemplos más comunes de las universidades de primer mundo, es decir aquellas universidades desarrolladas con una activa vinculación por múltiples proyectos y agendas de tipo económico, político, social, cultural, en el campo del conocimiento o la tecnología. De acuerdo a Clark (1997), la vinculación en la universidad moderna, se ha desarrollado históricamente en los países industrializados como Estados Unidos, Francia, Alemania, Gran Bretaña y Japón, al enlazar la docencia y la investigación con la producción, tanto del sector público como del privado; al generar los llamados institutos de investigación ligados al financiamiento que les proveen en primer término sus gobiernos, luego a medida que crece la vinculación y la investigación aplicadas desde los Centros o Institutos, el financiamiento se diversifica incorporando aportes de los agentes externos tales como las industrias y empresas.

Ante este panorama “*ideal*”, que nos ofrece la universidad de primer mundo, con un intercambio activo en materia de vinculación científica y tecnológica desde las universidades como Harvard y el Instituto Tecnológico de Massachusetts; de cientos de millones de dólares en cada caso, (Soley, 1997), lo que incluso amenaza en convertir a tales universidades en un anexo de las industrias corporativas; Campos (2005), refiere los problemas ingentes que atraviesa la vinculación de la universidad en México:

En los dos últimos lustros la vinculación con la sociedad, específicamente con el sector productivo, ha sido uno de los objetos más deseados por todas las universidades mexicanas. Han celebrado cientos, si no es que miles, de convenios de colaboración, han creado amplias y costosas estructuras administrativas encargadas de esta función, han realizado foros, debates, y el balance –a la fecha– es negativo. Son mínimos los resultados, parecería que se ha alcanzado sólo *la sombra* del objeto deseado (p. 2).

Este panorama adverso que es advertido por Campos (2005), en materia de vinculación para el caso de México, se contrasta con propuestas más optimistas que desde el orden de las políticas buscan incentivar los procesos de vinculación universidad-empresa o universidad/sector gubernamental por la vía de la innovación, al respecto son varios los aportes (Velho y Davyt, 1998; Rosales y Contreras, 2008; Vega, Fernández y Huanca, 2007). Es interesante observar la confluencia de estos planteamientos en el campo de la innovación, al respecto Rosales y Contreras (2008), desde la experiencia de la Universidad Autónoma del Estado de México y de la Universidad de Guanajuato, nos advierten el concepto de universidades emprendedoras, como aquellas más dispuestas a la vinculación, por tener la experiencia propia de procrear

empresas e incubarlas, esto es, de hablar el mismo lenguaje que el sector productivo; Si bien también se previene respecto de repetir modelos extranjeros en los formatos de vinculación (supeditando la universidad a la empresa, de acuerdo a la crítica de Soley, (1997) y en vez de ello, se recomienda adoptar fórmulas de encuentro universidad-empresa o también conocidas como de ganar-ganar (Vega Fernández y Huanca, 2007).

Respecto al sector gubernamental, la universidad ha creado un mito persistente con relación a su autonomía, cuidando siempre su independencia en materia de decisiones académicas en torno a los proyectos de vinculación universidad-sector gobierno. Dicho mito ha tenido una cierta base objetiva ya que la universidad al entablar proyectos de vinculación se ha visto amenazada – en la medida en que el sector gobierno decide en el ámbito de la universidad- por convertirse en un apéndice del gobierno y que con ello su autonomía y capacidad de tomar decisiones sufran determinado menoscabo. A este respecto Sutz (1996), ha referido el conocido problema de encuentros y desencuentros entre la universidad y el gobierno y que para prevenirlos, es conveniente generar una especie de triple hélice entre la universidad, la empresa y el sector gubernamental, la autora recomienda que la vinculación tenga una base de cooperación tripartita hacia la innovación tecnológica en y hacia los proyectos de vinculación.

La anterior es una fórmula de buena voluntad, pero que ha tenido su base legal en las cláusulas de los convenios de vinculación respectivos, se trata entonces de respetar el sentido y la cooperación para favorecer el impulso auténtico de vinculación, entablando una relación respetuosa y asertiva, plantear límites cuando haya que fijarlos y adoptar una buena disposición de diálogo y acuerdo además de concretar y honrar los compromisos hacia las acciones. Es frecuente, que desde la universidad, dado que la autoridad de gobierno impone presencia, se asuman posiciones no asertivas y se deje un espacio de asentimiento innecesario que no favorece la buena vinculación paritaria entre universidad y gobierno, pudiera darse el caso inverso, en el cual también desde la universidad se impongan decisiones que el sector gubernamental puede no aceptar, generando puntos de tensión y conflicto en el modelo de vinculación, al respecto Casas y Luna (1997), llaman a reconfigurar el modelo de relación entre las universidades, las empresas y el gobierno, de forma que se asuma un nuevo paradigma: el del desarrollo compartido en el ámbito estratégico.

### **La Experiencia de la alianza Gobierno del Estado de Durango- Universidades Públicas**

En el Estado de Durango, su Secretaría de Finanzas y Administración, enfrentó desde el año 2012, la tarea de implementar en las entidades públicas y organismos descentralizados el presupuesto basado en resultados (PbR), en el marco de la nueva gestión pública; para ello, desarrolló una estrategia de capacitación a los funcionarios del ramo a través de talleres y cursos específicos para apropiar las herramientas de dicho enfoque y con ello enlazar el ejercicio de planeación al del presupuesto enfocado a resultados en cada área de gobierno (Suasor Consultores, 2012; Coneval, 2013 a).

La tarea fue abordada, a través de un grupo de facilitadores y si bien en el año de 2012 se registró un avance del 49% de aplicación del enfoque, para 2013, la tasa de variación absoluta en el caso del Estado de Durango con relación a los avances de la aplicación del enfoque PbR desde 2011 a 2013 fue de +7.4, registrando el Estado de Durango en lo general valores cercanos a la media nacional sin destacarse realmente en la apropiación del enfoque PbR (Coneval, 2013 a).

Lo anterior motivó una reflexión de parte de los funcionarios de primer nivel de la Secretaría de Finanzas y Administración del Gobierno del Estado de Durango, con relación a desarrollar un esfuerzo diferente, para lograr también diferentes y mejores resultados: Elevar al nivel de formación en los funcionarios estatales la anterior oferta de actualización, ahora desde un enfoque más integral: *la Gestión Basada en Resultados* (GpR), de forma que los directivos de programas de gobierno dominasen dicho enfoque, además de un cúmulo de herramientas a fin de lograr resultados con valor público agregado en los programas a su cargo; en donde el campo del presupuesto basado en resultados, es tan solo una parte de la gestión basada en resultados, ya que ésta última se concibe como: “Un modelo de cultura organizacional que hace hincapié en los resultados, cuya relevancia es saber qué se logra y cuál es su efecto en el bienestar de la población más que saber cómo se hacen las cosas; es decir, la creación de valor público” (Coneval, 2013 b, p. 10).

Esta idea inicial, de constituir una oferta de formación a nivel posgrado en el campo de la GpR, de parte de los funcionarios de la Secretaría de Finanzas y Administración del Gobierno del Estado de Durango, fue consolidándose a partir de las visitas del Mtro. Fernando Rojas Hurtado, ex asesor del Banco Mundial, a procesos de capacitación con funcionarios públicos del Gobierno del Estado, con base en sus propuestas e interacción de las mismas con los facilitadores de la Secretaría de Finanzas y Administración; hacia la adopción de un enfoque que trascendiera el anterior énfasis en el presupuesto basado en resultados.

Fue así, que en mayo de 2014, los rectores de las tres instituciones públicas con más peso en la investigación en el Estado de Durango: la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), El Instituto Tecnológico del Estado de Durango (ITD) y la Universidad Pedagógica de Durango (UPD), se reunieron con funcionarios de primer nivel de la Secretaría de Finanzas y Administración, a fin de acordar el inicio de un proyecto interinstitucional: El diseño curricular de una oferta de posgrado única en el campo de la GpR, *La Especialidad Interinstitucional en Evaluación y Gestión para Resultados*, dicho proyecto vincularía de manera directa a las tres universidades públicas con el Gobierno del Estado y sellaría una alianza gobierno universidad en el Estado de Durango, con el propósito de formar funcionarios públicos en un enfoque centrado en resultados y en la mejora de los programas de gobierno. El diseño de la especialidad correría por cuenta de profesores y académicos de las tres universidades públicas y de los facilitadores de la Secretaría de Finanzas del Gobierno del Estado, contando con la asesoría externa del Mtro. Fernando Rojas Hurtado ex asesor del Banco Mundial.

Desde el mes de mayo de 2014, hasta diciembre del mismo año, se llevó a cabo el trabajo de diseño curricular de la Especialidad Interinstitucional en Evaluación y Gestión para Resultados, desde un enfoque de competencias y adoptando una marca propia para el producto en cuestión: El de acompañar a los programas de gobierno intervenidos con el enfoque de GpR; esto es: generar resultados en la especialidad, a través de la mejora en los resultados de los propios programas intervenidos y con ese mismo producto sistematizado, los participantes de la especialidad podrán aplicar su examen de titulación (UPD, 2015).

Hasta esta etapa entendida como proceso, esto es, hasta que se contó con el producto del diseño curricular, la experiencia académica que vale destacar en la alianza gobierno-universidades públicas en el Estado de Durango, es la de un grupo colegiado de profesionales de gobierno en áreas técnicas, con pares académicos de tres universidades públicas, interactuando, discutiendo, desarrollando aportes y tareas de alto nivel en materia de diseño curricular, lo que puede resumirse de esta experiencia, es que los profesores universitarios aprendimos de primera mano el enfoque en evaluación y gestión para resultados, ya que contamos con la presencia y acompañamiento del Mtro. Fernando Rojas Hurtado, además de familiarizarnos con el campo de la consultoría hacia el sector gubernamental: el lenguaje de la matriz de indicadores, el pensamiento estratégico, la evaluación de programas, el ciclo de la GpR, etc. (Coneval, 2013, b), todos esos temas fueron valiosos para los académicos universitarios.

En cambio, para los profesionales del sector gobierno, fue importante aprender de la metodología del propio diseño curricular, de la metodología de investigación en la academia para propósitos diagnósticos y todo lo relativo al enfoque pedagógico y al de competencias inmersas en el diseño curricular en cuestión.

Una vez presentado el producto del diseño curricular terminado y habiendo sido tal documento aprobado para su oferta como programa de posgrado interinstitucional por la COEPES Estatal de Durango, en su sesión de fecha 4 de diciembre de 2014, puede resumirse que la alianza gobierno-universidades públicas, fue exitosa a través de este resultado intermedio, ya que las universidades aprendimos del sector gobierno y desarrollamos aportes técnico- académicos para satisfacer sus necesidades expresadas en lo que requerían de la especialidad hacia los programas de gobierno, a la vez que el sector gobierno se acercó a las universidades, apoyando su desarrollo institucional, por ello se puede afirmar que la experiencia tenida de alianza gobierno- universidades públicas, hasta esta etapa fue exitosa.

### **Los hitos en el transcurso de la alianza gobierno-universidades en el Estado de Durango**

La anterior descripción de la experiencia de la alianza gobierno-universidades públicas en el Estado de Durango, nos permite establecer algunos hitos importantes de su desarrollo para analizarla y destacar con ello la naturaleza de cada manifestación de dicho hito; entre ellos podemos observar:

1. *La reunión de trabajo sector gobierno- rectores de las universidades públicas (mayo de 2014).* Una vez establecida la necesidad de parte del sector gobierno, de elevar al nivel de formación las competencias de sus funcionarios públicos, a través de la oferta para los mismos de una Especialidad Interinstitucional en Evaluación y Gestión para Resultados; una vez expresada dicha necesidad, fue el sector gobierno el articulador y el gestor de su propia propuesta de vinculación para desarrollar la alianza gobierno-universidad, como un efecto de lo anterior, los rectores respondieron a dicha convocatoria para dar sentido a la responsabilidad social de sus instituciones en la vinculación ante el gobierno (Malagón, 2006). Esta experiencia nos enseña que en el fenómeno de la vinculación universidad-empresa gobierno; para que exista esa triple hélice y ese acuerdo tripartito para la vinculación, tiene que surgir una necesidad real desde uno de los actores y que este se asuma como coordinador y líder en la vinculación.
2. *El inicio del diseño curricular: una experiencia de aprendizaje compartida entre académicos, sector gobierno y asesoría externa (mayo- diciembre de 2014).* Los trabajos de diseño curricular desarrollados entre académicos de la UJED, ITD, UPD, profesionales del sector gobierno y el Mtro. Fernando Rojas como asesor externo, permitieron el aprendizaje compartido de diferentes saberes profesionales; si bien las Instituciones de Educación Superior (IES) de un contexto local pueden colaborar eventualmente cada una desde su campo hacia una área de dicho contexto que les demande su participación, diríase que cada IES en materia de vinculación tiene sus “clientes” en dicho contexto y por separado, la experiencia de un proyecto común de un solo cliente que convocase a las tres IES fue una rica experiencia que favoreció aprender entre los participantes desde cada universidad y sector gobierno, aprendiendo en la multidisciplinaria y en un lenguaje de consultoría hacia el Sector Gobierno.
3. *La terminación del diseño curricular y su aprobación por COEPES Estatal (4 de diciembre 2014).* Si bien este evento fue una formalidad bajo el enfoque de gestión para resultados, se le consideró por parte del equipo involucrado como un resultado en sí mismo de tipo intermedio, este hito permite apreciar el trabajo de gestión institucional de parte del Director General de la Universidad Pedagógica de Durango, y pone sobre la mesa en tanto experiencia, que en la alianza gobierno-universidad en algunos de sus hitos, como es el caso, el liderazgo puede ser cambiante y pasó al menos en este hito, desde el gobierno como agente coordinador a uno de los rectores universitarios.
4. *La firma del acuerdo interinstitucional.* Una vez contando con el producto curricular de la Especialidad Interinstitucional en Evaluación y Gestión para Resultados, se desarrolló un acto oficial en donde se firmó el Acuerdo Interinstitucional entre los tres rectores y el propio Gobernador Constitucional del Estado de Durango el C. P. Jorge Herrera Caldera, el

día 26 de febrero de 2015, este acto de gestión gubernamental advierte el liderazgo en la formación de los funcionarios públicos de parte del Gobernador del Estado y deja patente la presencia de este liderazgo para la posterior participación de los programas de gobierno a ser mejorados a través de la especialidad (SFA, Durango, 2015). Por ello la firma de dicho acuerdo se llevó a cabo ante la presencia del gabinete estatal en pleno y con la presencia de importantes consultores nacionales e internacionales en el campo de la gestión para resultados: Azul del Villar del Banco Mundial, Gabriel Farfán del Centro Regional para el Aprendizaje en Evaluación y Resultados, (CIDE), Mario F. Sanginés del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) etc.

5. *El arranque de la especialidad.* El inicio de la Especialidad Interinstitucional en Evaluación y Gestión para Resultados se dio una vez concluidos los procesos de selección de los participantes, en donde se presentaron 52 solicitudes de funcionarios estatales, habiéndose seleccionado a 28 de ellos a través de un proceso de entrevista y de la presentación de una propuesta de mejora del programa de gobierno del cual era parte. Finalmente el día 10 de abril de 2015, la especialidad inició cursos con el primer módulo: “Introducción a la Gestión para Resultados”, con un importante ciclo de conferencias y talleres, participando Fernando Rojas Hurtado ex asesor del Banco Mundial como consultor externo, el Dr. Emilio Zamudio de la Universidad Autónoma Metropolitana, como consultor nacional, participaron además los académicos de las Universidades Públicas del Estado de Durango ofertantes de la especialidad, así como los profesionales de la Secretaría de Finanzas y Administración. Este evento se registra como uno más de los resultados intermedios de la Especialidad Interinstitucional en Evaluación y Gestión para Resultados; ya se tenía a los participantes – funcionarios de gobierno estatales todos- en el proceso de formación de la especialidad, ahora faltarían los programas de gobierno a mejorar y en los cuales los participantes tendrán su formación práctica-teórica.

### **Algunas conclusiones respecto a la vinculación universidad-gobierno**

Aprendimos los académicos de las universidades públicas del Estado de Durango involucrados en la alianza gobierno- universidad, con motivo del diseño e implementación de la Especialidad Interinstitucional en Evaluación y Gestión para Resultados, algunas cosas importantes de destacar:

- *Deshacer los mitos respecto de trabajar colegiadamente con funcionarios del sector gobierno.* Aprendimos que se puede discutir, se puede construir en términos académicos con funcionarios del gobierno, estableciendo una relación asertiva y de acuerdo con una meta en común: un proyecto de formación de funcionarios públicos para mejorar los programas de gobierno. Al final siempre pusimos en la balanza y de acuerdo al enfoque GpR, que lo que se buscaba a través de la

especialidad, era el lograr desde la mejora de los programas de gobierno el valor público agregado, esto es, la satisfacción de los ciudadanos por los servicios públicos recibidos desde los programas gubernamentales y eso era un punto clave de coincidencia entre la academia y el gobierno.

- *Activar la vinculación de la universidad hacia el sector social y gubernamental desde la oferta de la especialidad.* Aprendimos los académicos universitarios, que tenemos una fuerte responsabilidad social para con nuestro contexto y nuestras decisiones y desempeños en la especialidad tendrán consecuencias para los participantes estudiantes y para los programas de gobierno en proceso de mejora. La universidad sale de su ambiente aislado, de sus programas académicos circulares propios del consumo interno de la universidad; se trata ahora desde un programa de formación, de incidir en los resultados de los programas de gobierno y por ende en la propia vida de los ciudadanos, *todo esto desde el enfoque en gestión para resultados* (Hatry, 2006).
- *Diversificar el rol del profesor investigador.* La Especialidad Interinstitucional en Evaluación y Gestión para Resultados exigió para los académicos, el enfrentarnos a un rol diferente y apropiarlo: el rol del consultor hacia los programas de gobierno. Se requirió conocer nuevos términos, ampliar otros, entender un nuevo lenguaje en donde el diseño, las mediciones, los indicadores, los resultados y los procesos de mejora, nos conectaron con la realidad de una diferente forma; aquí cuentan las evidencias y los resultados, los diseños tienen consecuencias en trayectorias de implementación que tendrán que llevarse a cabo. Quedan atrás la discursiva académica, las fundamentaciones y los análisis que no tienen aplicación, si bien vale decir que el enfoque consultor interviene de manera planificada, la academia no partió de cero, también tenía conocimientos y acervo de investigación que compartir con los pares del sector gobierno.

La Especialidad Interinstitucional en Evaluación y Gestión para Resultados (EIEGpR), sigue su curso, está en pleno proceso de implementación, enfrentando nuevos retos y desafíos -por transitar ésta un camino no recorrido- aprenderemos de este proceso y esperamos volver a hacer un recuento exitoso de las nuevas experiencias por venir.

## Referencias

- Campos, G. (2005). La vinculación universitaria: ese oscuro objeto del deseo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 7 (2).
- Campos, M. A., Corona, L. (1994). *Universidad y vinculación, nuevos retos y viejos problemas*. México: UNAM/Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas.
- Casas, R., Luna, M. (1997). *Gobierno, Academia y Empresas en México. Hacia una nueva configuración de relaciones*. México: UNAM/ Plaza y Valdez.

- Clark, B. (1997). *Las Universidades modernas. Espacios de investigación y docencia*. México: UNAM/ Miguel Ángel Porrúa
- Coneval (2013, a). *Diagnóstico del avance en monitoreo y evaluación en las Entidades Federativas 2013*. México: Autor.
- Coneval (2013, b). *Guía para la elaboración de la matriz de indicadores para resultados*. México: Autor.
- Hatry, H. (2006). *Performance Measurement. Getting Results*. Washington: The Urban Institute Press.
- Malagón, L. A. (2006). La vinculación Universidad-Sociedad, desde una perspectiva social. En *Educación y Educadores, 2006, Volumen 9, Número 2, pp. 79-93*.
- Rosales, A., Contreras, R. (2008). *En torno a las Universidades Emprendedoras: Educación, Vinculación, Desarrollo y reformulaciones*. México: Universidad Autónoma del Estado de México/ Universidad de Guanajuato.
- SFA, Durango (2015). Acuerdo de Colaboración para la Realización y Establecimiento de un Programa de Especialidad Interinstitucional en Evaluación y Gestión para Resultados. Documento interno, Subsecretaría de Planeación de la Secretaría de Finanzas y Administración del Gobierno del Estado de Durango. 26 de febrero de 2015.
- Soley, L. (1997). Phi Beta Capitalism: Universities in Service to Business, En: *Covert Action Quarterly*, Spring 1997, pp. 40-45.
- Suasor Consultores (2012). Evaluación Externa PbR SED. Segundo Informe trimestral de avance de las actividades realizadas de seguimiento a la implementación de la iniciativa PbR –SED en la EF´S. México: Autor.
- Sutz, J. (1996). *Universidad, Producción, Gobierno, encuentros y desencuentros*. Montevideo: CIESU/ TRILSE.
- UPD (2014). Especialidad Interinstitucional en Evaluación y Gestión para Resultados. Documento Curricular para su dictaminación en COEPES. 4 de diciembre de 2014. México: Autor.
- Vega, J. Fernández, I. & Huanca, R. (2007). ¿La relación universidad-empresa en américa latina: apropiación incorrecta de modelos foráneos? En: *Journal of Technology Management & Innovation*. Vol, 2, Issue, 2, pp. 97-109.
- Velho, L., Velho, P., Davyt, A. (1998). Las políticas e instrumentos de vinculación Universidad-Empresa en los países del Mercosur. En: *Educación Superior y Sociedad, Vol. 9 N° 1: 51-76*.

# MÉTODO GRUPAL PARA EL APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA

## GROUP METHOD FOR LEARNING OF MATHEMATICS

Enrique De La Fuente Morales

---

Maestro en Ciencias. Docente de la Facultad Ciencias de la Electrónica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [enriquedfuente@live.com](mailto:enriquedfuente@live.com)

---

### Resumen

La escuela tradicional ha mostrado un rezago en la enseñanza de diferentes disciplinas, una de ellas es la matemática, esta área del conocimiento, que es tan importante para el desarrollo de la ciencia de un país, tiene un rezago, tan grave, que no es atractiva para los estudiantes de las diferentes licenciaturas, donde se imparte, por ello que, el autor se da a la tarea de crear una técnica, que no solo hagan la matemática atractiva, sino también que sea práctica, útil y que provoque en los estudiantes un entusiasmo que logre el desarrollo de la misma, la técnica aquí desarrollada de aprendizaje de la matemática será el método grupal, donde aparte de aprender matemática también se logra trabajar como su nombre lo dice, en grupo, y se aprenda uno del otro, es decir se crea conocimiento y se comparte, se busca que esta convivencia, de mutuo aprendizaje logre, desarrollar en el estudiante, el aprender a adquirir conocimiento de cada experiencia y de todas las personas, así como compartir su saber con los demás, logrando con esto el resolver problemas, ayudar a resolverlos, así como buscar un desarrollo individual y social, con ética y responsabilidad, la técnica se basará, en el método grupal de Pestalozzi, pero buscando un método lógico de generalizar el conocimiento que se adquiere, para que pueda ser transmitido. También se buscara desarrollar en el estudiante la facultad de abstracción, que le es tan difícil adquirir pues, es llevar lo concreto a lo abstracto y viceversa.

**Palabras clave:** método grupal, abstracción, compartir, práctica, adquirir, compartir, generalizar.

### Abstract

The traditional-school has showed backwardness in the way of teaching different subjects such Mathematic, this area of knowledge, it's so important in the development for science of the country, has a backwardness so serious that makes students to lose interest for the many degrees that teaching Mathematic, that's why, the teacher used different techniques, not only to do the math attractive but making this practical, useful and provoking in student enthusiasm that achieves the development of it, the technique developed to learning math will be group-method, where apart from learning mathematics we achieved also work as the name says, in groups, and learning from each other, in other words we create knowledge and share it, we wanted to found that this coexistence, of learning, develop the student to acquire the knowledge in each experience, as share his knowledge with the others, making this the answer of the problems, as searching individual and social development, with ethic and responsibility, this technique is based on the group method of Pestalozzi, but searching another logic method that can make widespread the knowledge acquired for be transmitted. Also it searches to develop in the student the capacity of abstraction, because it's difficult to acquire for him, in another way it's to take it from specific to abstract and vice versa.

**Keyword:** group work, abstraction, share, practice, acquire, and generalize.

## Introducción

Una de las carencias que se tienen en la sociedad es el trabajar en equipo y esto es en cualquier rama laboral, en la educación no es distinto, aun en el ambiente universitario, se desarrolla y se explota muy poco este tipo de trabajo, otra problemática que se produce es que no se sabe a ciencia cierta porque se sigue algún tipo de algoritmo para resolver cualquier dificultad, se vuelve a repetir una y otra vez el mismo error y al parecer solo hay una forma de abordar los problemas, hay poca creatividad, en el tipo de **razonamiento**, en el aprendizaje de la matemática se sigue recurriendo a la educación tradicional sin tomar en cuenta que hay diferentes tipo de precepción de un alumno, que no todos cuentan con la misma experiencia y sus tipos de comprensión no es la misma, y no se quiere decir que haya mayor o menor capacidad, sino que hay capacidades de diferentes características.

Hay alumnos en materias que requieren mayor abstracción, como Matemáticas elementales, Calculo 1 o Algebra lineal, donde se recurre en forma continua a **demostrar** conceptos que tienen sus notas altas y más que eso su facilidad de adquirir este conocimiento es notable, pero al **aplicar** dicho conocimiento tienen dificultades, de la misma forma otro tipo de estudiantes tienen facilidad en materias como Calculo 2, Ecuaciones Diferenciales o Teoría de Ecuaciones donde se requiere mayor aplicación o utilizar conceptos, es donde adquieren mejor conocimiento, pero en materias de abstracción presentan dificultades, esto es porque hay diferente afinidad con materias, y este último desarrolla el razonamiento **inductivo** y otro, el primero, el razonamiento **deductivo**.

El método de aprendizaje que aquí se aborda es la dinámica grupal basada en la teoría de Pestalozzi que busca desarrollarse en el terreno colectivo, este método busca aprovechar las virtudes de los alumnos que tienen facilidad en el razonamiento inductivo y los que lo tienen en el razonamiento deductivo, y aún más allá, que en la convivencia haya un aprendizaje mutuo y no solo se logre el complemento sino que también ambos desarrollen la parte que no han explotado, de la misma forma también se busca que los alumnos que no han adquirido ninguno de estos dos razonamientos y los cuales presentan dificultades de aprendizaje en el trabajo, se busca que con la convivencia, la experiencia y la motivación, **adquieran** un conocimiento, logrando mejorar su nivel en ambos razonamientos, obteniendo mejores calificaciones, mayor grado de aprendizaje y aprendan a trabajar en equipo y **compartir** el conocimiento mejorando así a la sociedad estudiantil.

## Sustento teórico

La teoría de Pestalozzi es una propuesta humana, donde pone en práctica la organización de experiencias, es una educación ética, puesto que pone énfasis en la necesidad de aprender del ser humano de todas las escalas sociales, educa al hombre para la libertad moral y cree en la libertad del individuo donde

por medio de la acción se aprende, de la misma forma manifiesta que el punto de partida de la instrucción humana es el deseo, no es una ejercitación mecánica, es un trabajo consciente, es decir se aprende haciendo y la necesidad es el detonante, siempre partiendo de lo más sencillo a lo más complejo.

El aprender haciendo, esto indica que la educación debe ser práctica, en el presente artículo el autor utilizara la dinámica de grupos, ya que como él menciona, el principio de la colectividad alude que el trabajo educativo se realiza en el terreno colectivo, referenciando a las diferencias individuales y a la realidad social, ambos, hechos concretos. En equipo, pero cada uno con actividades diferentes, puesto que como menciona Pestalozzi (2001, p. 23) la educación penetra en la organización del hombre y lo forma, contribuyendo al desarrollo de sus facultades.

El presente proyecto de enseñanza de la matemática por medio de la dinámica de grupos se fundamentara en otro principio fundamental, el cual es la actividad, es decir en el pragmatismo, puesto que para James (1985, p. 2) el principio del hombre reside en la actividad y lo verdadero es lo que conviene a nuestros intereses, y esta forma característica del trabajo, coincide con la estrategia de Pestalozzi puesto que menciona (2001, p. 34) que la educación debe ser práctica.

Estableciendo que se hará un trabajo grupal, otro punto a observar es ver la mejor manera de comprensión de los estudiantes, es decir, hay que observar el entendimiento humano, y diseñar una estrategia donde pueda el estudiante de características diferentes, llegar a un grado de abstracción y aplicación competente, todo con un trabajo disciplinado, ya que todo estudiante tiene el mismo grado de entendimiento, lo que cambia son las experiencias adquiridas y vividas, mencionado por Locke (2001, p. 4), no existen ideas innatas, porque toda idea proviene de la experiencia.

Otro punto a tomar en cuenta, es trabajar con la motivación, porque en forma responsable se afianza la vida colectiva y se sublima una conciencia social, en todos estos puntos se manifiesta la importancia de la educación, y la educación matemática es una parte de ella, que cada vez es más importante, en la vida actual.

## **Sustento Didáctico**

Según Rousseau (2011, p.13), la educación debe hacer al hombre apto, para todas las condiciones humanas. Aquí se pone de manifiesto la importancia de la educación en vida del hombre, se tomara para el aprendizaje de la matemática, y se buscara acrecentar la inteligencia de los estudiantes, resolviendo problemas porque para Pestalozzi (2001, p. 52), la inteligencia surge al resolver problemas. Al resolver problemas hará que el estudiante tenga mayor nivel intuitivo, que parte de una situación concreta para elevarse gradualmente, por vía racional hasta las nociones y conceptos, es decir, partir de lo particular hasta llegar al conocimiento general, que esto es el método inductivo.

Otro método que se trabajara es el método deductivo de la matemática que va de lo general a lo particular, es decir de ideas generales particulariza,

para que tenga aplicación y así poder ser útil, poco a poco el estudiante dominara ambas formas de pensar como conforme las vaya necesitando puesto que el mejor maestro es la necesidad.

De acuerdo con Pestalozzi (1911) a través de su organización de la llamada enseñanza mutua, de esta manera los estudiantes se ayudarán unos a otros en sus investigaciones, provocando con esto un ambiente completo de aprendizaje, cooperación y así formar mejores ciudadanos, puesto que es ese el fin último de la educación, preparar a un individuo para la vida. El método deductivo e inductivo será utilizado en el presente trabajo, porque ambos son las partes medulares del desarrollo de la matemática, es decir la abstracción y la aplicación.

En la parte psicológica se va a tomar en cuenta el método de Vygotsky con la (ZDP), “la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en **colaboración** con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1988, p. 133).

Este método de la dinámica grupal para el aprendizaje de la matemática que creo el autor, fue utilizado en la Facultad de Ciencias de la Electrónica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, aplicado a cuarenta estudiantes, del segundo semestre de su educación profesional, donde tomaron dos materias en el área de la matemática, que son Álgebra Lineal y Cálculo Integral, las cuales (ambas materias) se encuentran en el nivel más alto de alumnos reprobados, donde solo aprueban un pequeño porcentaje de estos estudiantes.

El presente método tuvo éxito, no solo porque aumento el promedio de alumnos aprobados, sino porque el grado de comprensión fue en aumento a tal grado que mostraron mejora en sus demás asignaturas, estos estudiantes no habían reprobado materia alguna, aun fuera del área de matemáticas puesto que utilizaron la dinámica grupal que al parecer, le fue exitoso en su vida académica.

A continuación, en las figuras 1 y 2 se muestran los resultados; la primera de ellas muestra el resultado de las calificaciones obtenida por los estudiantes antes de aplicar el método grupal, donde la tercera parte del grupo reprobó, en la segunda gráfica se muestra el resultado de los mismos estudiantes utilizando el método aquí expuesto, donde ahora no hubo estudiantes reprobados y más aún, ahora la tercera parte del grupo obtuvo la calificación máxima y en general todos tuvieron avances, no solo en calificaciones sino en aprovechamiento en general, teniendo como consecuencia, que hayan ganado en confianza y en autoestima.

Antes de enunciar la técnica, debe mencionarse que se utilizará la técnica de obtener conocimiento de John Locke (1694), que reside en tres pasos:

1) Percepción

2) Retención

3) Discernir

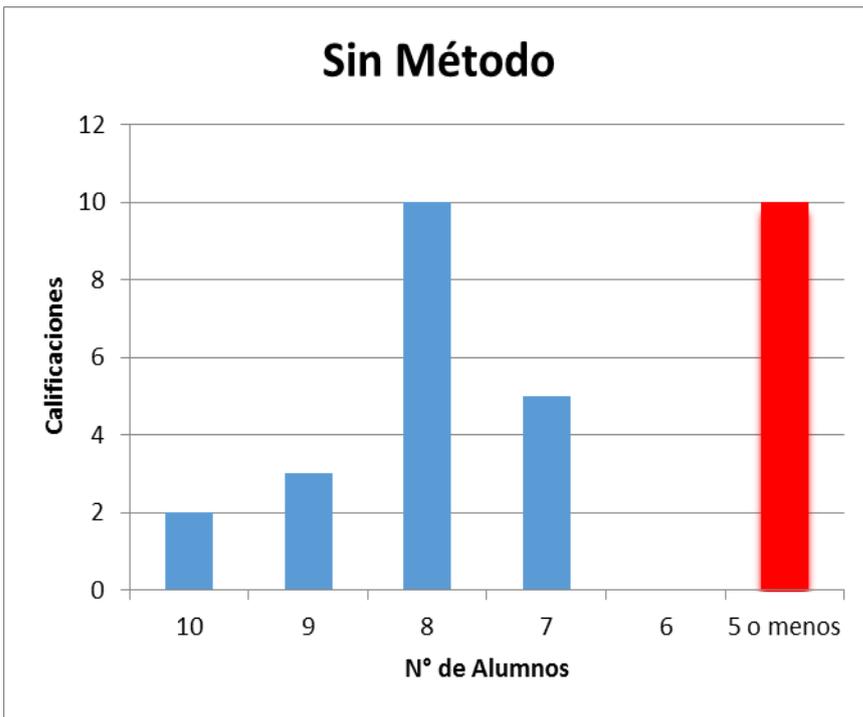


Figura 1

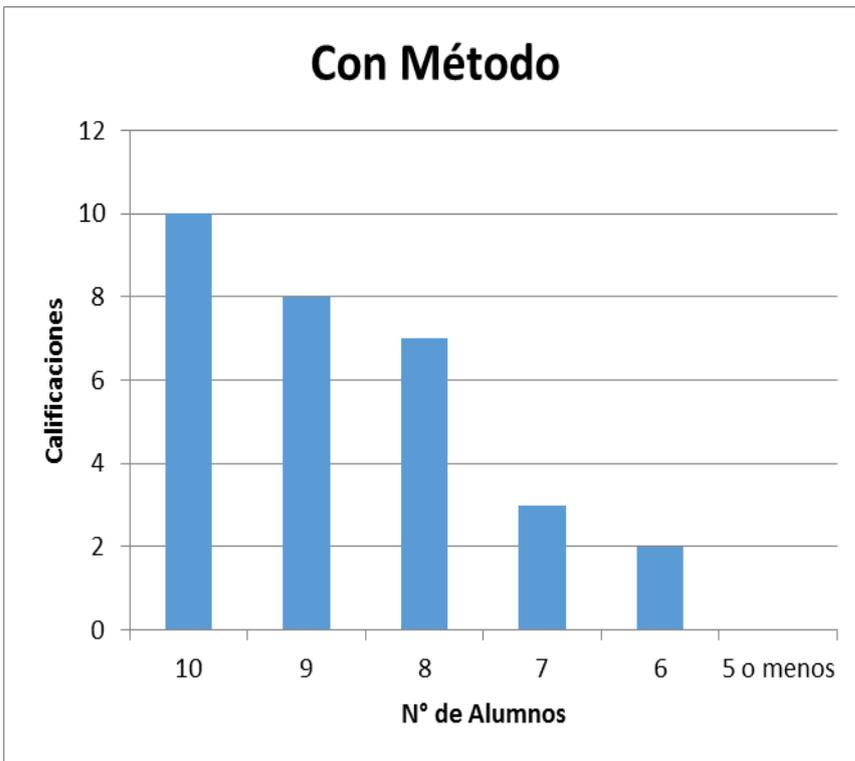


Figura 2

## Método Dinámica de Grupos para Aprendizaje de la Matemática

### Organización

#### *Paso 1*

Se formarán grupos de tres estudiantes cada uno, pero en forma ordenada de acuerdo a las características de cada estudiante, la clasificación es a) estudiante hábil para razonamiento abstracto, facilidad para demostrar, b) alumno hábil para razonamiento inductivo es decir, facilidad para aplicar, c) alumno que se le dificulta ambos razonamientos o la matemática en general, pero cuenta con interés.

Se seleccionarán los estudiantes con un examen diagnóstico, en donde una pregunta sea teórica, otra práctica y la última una demostración y ver donde el estudiante muestra mayor facilidad o más capacidad, en resolver la problemática que se le presente.

#### *Pasó 2*

Una vez formados los equipos, se le darán diferentes obligaciones a cada estudiante, es decir se les darán diferentes responsabilidades, pero todas esas responsabilidades serán intercambiables de manera que cada uno de los integrantes desarrolle diferentes posiciones, y con esto lograr aumentar no solo las calificaciones sino su aprendizaje y apropiación del conocimiento. Se distribuirán de esta forma las posiciones:

**Alumno A)** Quien responde a la pregunta que tengo y a donde quiero llegar, este alumno es el de mayor responsabilidad, puesto que entenderá el problema, escogerá un camino, el cómo demostrarlo o cómo resolverlo y le entregara el problema al alumno siguiente.

**Alumno B)** Quien sigue el camino, escogió el alumno A, este alumno creará el puente entre el qué tengo y a dónde quiero llegar, éste seguirá el algoritmo establecido, y resolverá el problema, en esta parte el alumno desarrollará la aplicación de la matemática que domina y si le hace falta herramientas matemáticas él buscará acrecentar el dominio de la misma, es decir aprenderá haciendo.

**Alumno C)** este alumno revisará que la idea de resolución de problema está bien establecida y el camino está bien seguido es decir si se llega a la solución deseada, este alumno aprenderá de ver la solución y tendrá un ojo crítico acerca de todo el trabajo establecido. Y además el alumno C debe exponer el problema y dar explicación a cada uno de los pasos, en este punto es el responsable principal. Al final después de exponer el problema los tres alumnos juntos, **percibirán** si la solución es la que ellos consideraron adecuada, luego después verán problemas semejantes para aumentar la **retención** y finalmente el grupo debe **discernir** si la solución propuesta fue la adecuada.

Podría pensarse que el alumno de la posición A trabaja más arduamente que el resto de sus compañeros y el de la posición C es más sencilla su labor, pero como las posiciones son intercambiables al final, todos cambiarán su función, y además el alumno C adquiere finalmente mayor responsabilidad, cabe mencionar que la calificación es compartida de todos los estudiantes, es decir, se da una calificación para todos los tres estudiantes, logrando con esto que se hagan solidarios, que trabajen en equipo y comprendan que su labor es importante en una sociedad, donde en esta impacta todos los aciertos o errores.

Al docente le corresponde coordinar y estructurar el material, éste deberá escoger lo más preciso cada uno de los equipos que sea con las características mencionadas, y debe buscar siempre métodos diferentes para encontrar la mejor forma para el aprendizaje de sus estudiantes, reforzando lo mencionado por Rene Descartes (1939, p.117), los métodos y las cosas deben ponerse en duda, puesto que no conocemos la verdad. De la misma forma se debe recordar que el mejor camino para llegar a la verdad consiste en examinar las cosas realmente como son y no concluir que son como nosotros las imaginamos o como se nos ha enseñado a imaginar.

### *Ejemplo*

Un ejemplo sencillo en la materia de álgebra lineal sería el siguiente.

El siguiente conjunto de vectores  $v_1 = (1, 0, 2)$ ,  $v_2 = (0, 1, 1)$ ,  $v_3 = (2, 1, 0)$  son una base para  $R^3$ ?

Así recibe la pregunta el **alumno A**, el cual debe escoger por qué criterio lo hace por la definición, es decir, que cumpla que los tres vectores son linealmente independientes y que generen todo el espacio, o puede escoger la segunda opción la cual podría ser, el determinante de los tres vectores son linealmente independientes y utilizar el siguiente teorema que tres vectores linealmente independientes, generan todo  $R^3$ , cualquier de estos caminos lleva a que los tres vectores dados son una base para el espacio mencionado.

**El alumno B**, efectúa todas las operaciones indicadas por el alumno A, resolviendo todos los algoritmos detalladamente, en esta parte el alumno mejora la aplicación y resuelve el ir, de lo abstracto a lo concreto, aquí también el alumno B, particulariza las soluciones generales de acuerdo a lo que vaya siendo necesario, en un tiempo después de tener experiencia se puede ver el caso contrario, es decir, el ir de lo concreto a lo abstracto puesto que, al ver que los algoritmos resuelven un tipo de problemas, se va generalizando, es decir se hace adaptable, ya que dicho por John Locke (1984, p. 81) la mente hace que las ideas particulares de un objeto particular lleguen a ser generales.

**El alumno C**, además de estudiar el camino y cada uno de los pasos hechos por el alumno B, expondrá el problema, explicará cada uno de los pasos y el por qué hacer cada uno de ellos, además de analizar si fue el mejor paso el escogido, este alumno también será el responsable del proyecto, aunque cada una de las posiciones serán intercambiables para que se domine cada una de las partes de la matemática, lo abstracto y la aplicación y como defender los conocimientos adquiridos. Finalmente todo el grupo de alumnos junto con el docente después de la exposición de los alumnos C comentarán

los pasos y sobre todo la forma de abordar los problemas, para entre todos aprender de las ideas, obteniendo una retroalimentación, en esta parte el docente explica por qué cada uno de los pasos y en este momento el docente evaluara el progreso individual de cada uno de los alumnos, por palabras de Berkeley (1985,pag.10), el pensamiento abstracto, pone acento en lo que las cosas materiales tienen en común.

## **Conclusiones**

En todo, con esta dinámica de grupos el alumno adquirirá experiencias y eso formará el conocimiento y poco a poco irá creando su conocimiento lógico, mejorando sus calificaciones pero no solo eso sino que aprenderá a trabajar en equipo, siendo cada vez más responsable, obteniendo el fin último de la educación que es preparar al individuo para la vida, este método ha funcionado en la Facultad de Ciencias de la Electrónica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, promoviendo a los estudiantes cada vez más conscientes, responsables, con espíritu de estudio y obteniendo buenos resultados académicos, y aun lo que tenían muchos problemas en su desempeño académico, mejoraron sus calificaciones lo cual sirve de motivación para el resto de sus actividades y con esto adquirimos motivación porque en forma responsable se afianza a la vida colectiva y se sublima a una conciencia social. Y con esto se obtendrá una educación más activa, con lo cual fue enunciado por Berkeley (1985, p. 174), la propiedad esencial de la mente es la actividad. Cabe mencionar que en la educación básica se está trabajando por métodos grupales, pero, aún no hay métodos bien establecidos y sobre todo no ha sido incluida en la educación superior, como se aborda en el presente artículo.

## **Anexo**

### **Antecedentes método grupal para aprendizaje de la matemática**

En este tema se ha escrito mucho, buscando la mejor comprensión de la matemática, basándose en una experiencia grupal, estos convergen en la recomendación de que debe ser una enseñanza lúdica, donde a base de juegos o de estrategias atractivas, se coordine un trabajo donde se busque una mejor comprensión de una disciplina tan injustamente mal vista por los estudiantes como es la matemática.

Uno de los trabajos más sobresalientes es el presentado en el 1er. Congreso de Educación Matemática de América Central y el Caribe (1 CEMACYC) celebrado del 6 al 8 de noviembre de 2012 en Santo Domingo Republica Dominicana, un proyecto innovador fue el presentado por Ivanovna Milqueya Cruz Pichardo del departamento de matemática, Universidad Católica, Republica Dominicana, artículo de nombre “Matemática Divertida: Una Estrategia para la enseñanza de la Matemática en la Educación Básica”. Este consiste en la aplicación de algunos juegos didácticos y el aprendizaje cooperativo en la enseñanza de las matemáticas en el Nivel Básico y a base de actividades lúdicas, se forma grupos cooperativos.

El juego consiste en que los mismos estudiantes se coordinen, formando equipos, se les da un rol diferente, posteriormente se dan las reglas del juego y el grupo a base de contestar preguntas, se gana o se pierde en el juego y el docente es el que calificara los aciertos o los errores de cada uno de los equipos, obviamente el equipo de mayores aciertos sería el ganador (Cruz I. 2012, p. 5).

Otro trabajo sobresaliente es el publicado por Agustín de la Herrán en el 2011 artículo de nombre “Técnicas didácticas para una enseñanza más formativa” de la universidad de Camagüey República de Cuba, en este artículo se menciona que debe hacerse una metodología polivalente y versátil, se hace más hincapié, en la motivación del docente hacia el alumnado, y la técnica de enseñanza debe ser atractiva, para captar la atención y facilitar el aprendizaje, por otro lado menciona apoyarse en alumnos que ya hayan trabajado grupalmente para organizar cada uno de los equipos a los cuales a cada uno se les brindara un ejercicio al cual cada equipo debe encontrarle solución, de la misma forma los alumnos que resuelvan el problema o avancen en ello ganaran en autoestima y cada vez más intervendrán en la solución de los mismos. La función del docente, será de motivador y serán quien de los problemas a resolver (De La Herrán A. 2011, p. 8).

Otro trabajo es el publicado por el Lic. Dennis Raúl Mucha Montoya de Huancayo en el 2009, de nombre “Estrategia para desarrollar la Capacidad de Razonamiento Lógico Matemático”, en este trabajo expone el aprendizaje de la matemática a base de estrategias, en este manifiesta que con estudiantes que trabajen conjuntamente y se coordinen para resolver problemas, es más fácil que lleguen a adquirir una forma de razonamiento heurístico, aunque en este propiamente no se diseña una estrategia definida más que el de trabajar conjuntamente, a base de la resolución de problemas (Mucha D. 2010, p.28).

Estos son algunos de los trabajos donde se pone de manifiesto la importancia de trabajar de forma conjunta la matemática, para no solo aprender los algoritmos, sino también se debe alcanzar el razonamiento heurístico, haciendo un ambiente propicio para el aprendizaje colectivo, y el salón de clase sería el lugar indicado.

## Referencias

- Berkeley G. (1985). *Principios del conocimiento Humano*. España Ed. Altamira.
- Choquet, J. (1983). *La enseñanza de las matemáticas modernas*. España Ed. Alianza Editorial.
- Cruz I. (2013). *Matemática Divertida: Una Estrategia para la enseñanza de la Matemática en la Educación Básica*. 1er. Congreso de Educación Matemática de América Central y el Caribe.
- Descartes, R. (2011). *El discurso del Método*. España Gredos
- Herrán, A. de la (2011). *Técnicas didácticas para una enseñanza más formativa*, Estrategias y metodologías para la formación del estudiante en la actualidad. Camagüey (Cuba): Universidad de Camagüey.
- Locke, J. (1984). *Ensayo sobre el Entendimiento*. España Ed. Altamira.

- Mucha, D. (2009). *Estrategias para el desarrollar la capacidad de razonamiento lógico matemático*. Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú.
- Pestalozzi, E. (2008). *El canto del Cisne*. México, D. F. Ed. Porrúa
- Pestalozzi, E. (2008). *Como Gertrudis Educa a los niños*. Ed. Porrúa, México, D. F.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. México, Ed. Ariel.
- Poncaire, H. (1984). *Filosofía de las Ciencias*. México, CONACYT.
- Rousseau, J. J. (2011). *Emilio o de la Educación*. México, D. F. Éxodo.
- William, J. (1984). *Pragmatismo*. España Ed. Altamira.

# ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA LENGUA MATERNA MEDIANTE EL ANÁLISIS FÓNICO EN EL SEXTO AÑO DE VIDA

## GUIDE LINES FOR THE DEVELOPMENT OF THE MOTHER TONGUE BY MEANS OF THE PHONIC ANALYSIS IN THE SIXTH YEAR OF LIFE

Aymara Betancourt Vizcaya (1), Yosleydis Rubio Fernández (2) y Fermín Lorenzo Morales Domínguez (3)

---

1.- Profesora Auxiliar. Máster en Educación. Sede Juan Marinello Vidaurreta. Facultad de Ciencias Pedagógicas. Departamento Educación Infantil, Universidad de Matanzas. [avizcaya@ucp.ma.rimed.cu](mailto:avizcaya@ucp.ma.rimed.cu)  
2.- Profesora Asistente. Máster en Educación Superior. Sede Juan Marinello Vidaurreta. Facultad de Ciencias Pedagógicas. Departamento Educación Infantil, Universidad de Matanzas. [yosleydis@ucp.ma.rimed.cu](mailto:yosleydis@ucp.ma.rimed.cu)  
3.- Profesor Auxiliar. Máster en Educación Superior. Sede Juan Marinello Vidaurreta. Facultad de Ciencias Pedagógicas. Departamento Educación Infantil, Universidad de Matanzas [fermin@ucp.mt.rimed.cu](mailto:fermin@ucp.mt.rimed.cu)

---

### Resumen

El desarrollo de la lengua materna de los niños de sexto año de vida se perfecciona a partir del trabajo que se realiza por los educadores. En ello incide la atención que se ofrezca a todos los niveles de la lengua, para lograrlo es necesario realizar una preparación adecuada a todos los que de una forma u otra inciden en la atención a estos niños. En el presente artículo se enfatiza en cómo realizarlo con el nivel fonético- fonológico ofreciendo sugerencias para el análisis fónico en el sexto año de vida.

**Palabras claves:** sexto año de vida, lengua materna, educadores, nivel de la lengua: fonético- fonológico, análisis fónico.

### Abstract

The development of the mother tongue of the sixth year-old children is perfected through the work that is carried out by the educators. The attention offered to all language levels, it is essential to achieve an appropriate preparation to all those that in a way or another impacts in the attention to these children. This article emphasizes on how to carry out the development of the mother tongue by means of the phonetic and phonological level in which suggestions are given to use the phonic analysis in the sixth year of life.

**Key words:** sixth year of life, mother tongue, educators, level of the language: phonetic phonological, phonic analysis

### Introducción

La globalización del capital unido a las políticas neoliberales, cada día agudizan más los problemas económicos, sociales y ambientales que afectan al mundo

de hoy. Al respecto E. E. Velázquez, Ministra de Educación de la República de Cuba, en el evento Pedagogía 2009, planteó:

"debemos encarar los desafíos de un mundo que se debate entre el avance tecnológico y el rezago milenar, entre la confianza democrática de algunos gobiernos y la amenaza violenta de otros, entre las inequidades ancestrales de una educación para ricos y otra para pobres" (Velásquez Cobiella, 2009, p. 2).

Una de las prioridades que presenta la Educación Preescolar es la preparación de sus educadoras, para la elevación del nivel científico-metodológico y docente- metodológico, por lo que a partir del curso 2006/ 2007 se nombran las responsables de las diferentes áreas de desarrollo en las provincias y municipios. Las educadoras seleccionadas para esta función se destacan por ser muy responsables, entusiastas, con experiencia en el trabajo con los niños de cero a seis años, comprometidas con la tarea encomendada, sin embargo, no todas provienen de la misma fuente de ingreso y ocupación laboral, por lo que presentan carencias para asumir la atención adecuada a todos los niveles de la lengua (fonético- fonológico; morfosintáctico; léxico y semántico), es por esa razón que en este trabajo se enfatiza en el primer nivel, con orientaciones específicas para el análisis fónico en correspondencia con las características del sexto año de vida.

## **Desarrollo**

La función de las responsables del área de desarrollo de Lengua Materna va encaminada al trabajo metodológico con las estructuras de dirección de municipios, centros, educadoras y maestras, ellas necesitan tener más espacios para el intercambio de experiencia sobre sus dificultades y sus aciertos, para reflexionar acerca de la orientación y cómo se concreta la dirección del proceso educativo y las necesidades, para alcanzar su fin: "lograr el máximo desarrollo integral posible en cada uno de los niños y niñas" (López Hurtado J. y Siverio Gómez, A. M., 2005, p. 5).

La preparación de las responsables de área de desarrollo tiene como propósito elevar a planos superiores su superación, de tal forma que le permita satisfacer las exigencias y necesidades de las educadoras y directivos de la institución infantil, la cual demanda un proceso educativo dinámico y creador, con un profundo arraigo martiano y patriótico que contribuya a formar capacidades y cualidades de la personalidad en los niños de estas edades.

Las responsables de área de desarrollo deben cumplir los requisitos siguientes:

- Tener como mínimo tres años de experiencia en la educación que atienden.
- Demostrar dominio del área de desarrollo.

- Ostentar una categoría académica o poseer una categoría docente de profesor auxiliar, estar matriculado en una especialidad de postgrado, maestría o cursando doctorado.

El cumplimiento de estos requisitos por las responsables del área de desarrollo, propicia elevar la calidad de las actividades metodológicas, lo que permite decir que las estructuras de dirección de municipios, centros, educadoras y maestras estén mejor preparadas para cumplir con sus funciones, exigencia que plantea la Educación Preescolar, con las nuevas transformaciones.

La preparación de las responsables del área de desarrollo de Lengua Materna, permite mejorar el desempeño de las educadoras en el proceso educativo dirigido a la formación y desarrollo del lenguaje del niño en todos los niveles de la lengua (fonético- fonológico; morfosintáctico; léxico y semántico), como medio de comunicación y asimilación consciente de conocimientos, habilidades y hábitos.

Por esta razón en la etapa preescolar el desarrollo del lenguaje es esencial para sentar las bases del pensamiento abstracto, mientras que el desarrollo de este enriquece el lenguaje y en este proceso se garantiza la asimilación del acervo cultural a lo largo de la educación, de ahí que la superación de la responsable del área del desarrollo de Lengua Materna pueda contribuir a que este proceso alcance niveles superiores. “Educar la capacidad consciente y volitiva del sujeto así como la comunicativa, es indispensable para el desarrollo de la personalidad, constituye un sistema facilitador de la individualización” (Segura, 2005, p. 212).

La Lengua Materna es un área de desarrollo que se incluye en el programa educativo de la Educación Preescolar, se trabaja en todos los ciclos y años de vida, en cada uno de ellos se da tratamiento a diferentes contenidos curriculares. En el sexto año de vida, estos se dirigen a que el niño al concluir el mismo muestre un desarrollo de habilidades que le permita mantener una comunicación rica y eficiente, con posibilidades de expresar su pensamiento de forma intencionalmente clara, con un orden lógico de las ideas y utilizando correctamente las reglas gramaticales en pasado, presente y futuro; pronuncie adecuadamente todos los sonidos del idioma y sea capaz de establecer comparaciones entre los sonidos que componen las palabras; tenga las destrezas motoras finas para asimilar de manera eficaz la escritura y sienta placer ante las formas bellas de expresión de la lengua materna.

La Lengua Materna consta de seis contenidos fundamentales que propician la atención a los diferentes niveles de la lengua (fonético- fonológico; morfosintáctico; léxico y semántico): vocabulario, construcción gramatical, expresión oral, literatura infantil, preescritura y análisis fónico. Los dos últimos son el fundamento para la futura asimilación de la lectura y escritura en el primer grado de la escuela primaria (Martínez, 1990, p. 230).

El análisis fónico es premisa fundamental para perfeccionar el nivel fonético- fonológico de la lengua en los niños de esta edad y consiste: en el estudio detallado de la voz o el sonido conociendo así sus principios o elementos. Ocupa el primer lugar al considerar la importancia de la habilidad para distinguir los sonidos cuya consecutividad dan la estructura de la palabra. Es fundamental en el proceso de aprendizaje de la lectura, la orientación

consciente hacia la significación que tiene el cambio de un sonido en la palabra, es decir, la comprensión de cómo al cambiar un sonido en la palabra cambia su significado” (Martínez, 2004, p.194).

El mismo implica un sistema funcional complejo en el que intervienen los analizadores motor y auditivo que en su conjunto garantizan la recepción sonora y el pensamiento.

El análisis fónico comprende tres momentos, que se han tomado como tareas fundamentales para conformar el programa de la preparación del preescolar (CELEP, 2009, p. 23). Estas tareas son:

- Orientación del niño hacia los sonidos del idioma.
- Determinación de los sonidos consecutivos que forman una palabra.
- Establecimiento de la función diferenciadora de los fonemas.

Es necesario que se parta siempre de la palabra como unidad de comunicación del lenguaje, tanto en la orientación hacia los sonidos del idioma como en la organización consecutiva de ellos, en la determinación de su extensión y de los sonidos que la componen, en su pronunciación y la identificación del lugar que ocupan los sonidos en ella.

El análisis fónico se trabaja durante todo el curso y se da tratamiento a los siguientes contenidos:

### **La orientación del niño hacia los sonidos del idioma**

La habilidad inicial que se debe desarrollar está encaminada a lograr que el niño se oriente hacia la palabra como organización consecutiva de los sonidos. Esto quiere decir que para llegar al sonido se parte de las palabras. Es necesario dar al niño la noción de que para hablar de las personas o cosas que lo rodean; decir cómo son y qué acciones se pueden realizar con ellas, se utilizan palabras.

La determinación de la extensión de las palabras por la cantidad de sonidos que la forman es otro contenido a trabajar, pues con él se puede reafirmar que las palabras están formadas por sonidos. Se introduce la acción de medir las palabras para enfatizar su duración en el tiempo, en dependencia de los sonidos que las constituyen.

### **Determinación de los sonidos consecutivos que forman una palabra**

Constituye un momento esencial en la preparación del niño para la lectura, ya que una palabra no es más que la consecutividad de varios sonidos que se pronuncian en un orden determinado. Para el logro de esta habilidad se tendrá en cuenta lo siguiente:

- La pronunciación enfatizada de cada uno de los sonidos.
- La utilización de esquemas de la palabra.
- La materialización de sonidos con fichas.

## **Establecimiento de la función diferenciadora de los fonemas**

El análisis fónico de las palabras tiene entre sus logros que los niños realicen la diferenciación fónica que presupone la separación de la parte sonora de la palabra de su significado, hacer abstracción del contenido y actuar con su aspecto formal, con su forma sonora y con los sonidos que la componen.

Para lograr esta acción, se enseña la posible transformación de una palabra en otra y la relación que existe entre cualquier cambio de la forma sonora de las palabras y su significado.

El establecimiento de la correspondencia entre (sonido- grafía), en las vocales y consonantes /m/, /l/, /s/, se hace sobre la base del análisis consecutivo de los sonidos que forman las palabras.

Los mismos tienen carácter de sistema, ya que el sonido por sí solo no tiene significación para ellos y es necesario partir de la palabra como un todo para aislar el sonido que se quiere ejercitar, teniendo siempre en cuenta el entorno de donde se extrae la palabra y una vez ejercitado este se debe integrar de nuevo al todo, es decir, a la palabra.

Es necesario que aunque el niño todavía no comprenda la esencia de esta relación, sí de forma práctica la comience a utilizar porque va sentando la bases, para la posterior adquisición de la lecto- escritura en primer grado e ir previniendo dificultades, pues de no realizarse correctamente este trabajo, se pueden producir dificultades en el proceso de la lectura, por ejemplo, niños que reconocen e identifican los sonidos, pero no son capaces o les cuesta trabajo integrarlos en la palabra.

Desde estas edades se puede prever que no tenga lugar el silabeo y el palabreo al leer, si como ya se dijo, en el niño se ha formado la habilidad de integrar siempre los sonidos en la palabra y utilizar esta, en frases y oraciones. Además se pueden prever algunas dificultades ortográficas características de la etapa escolar, como son cambios de un fonema por otro, la omisión o adición de letras, entre otras.

Otro elemento a destacar es el carácter lúdico de todas las actividades, que son tan complejas y que pueden no motivar al niño si no se utilizan juegos que a ellos les interesen y les resulten graciosos. A través del juego el educador logra obtener los resultados esperados.

Los agentes que intervienen en la educación son los encargados de la organización de la vida de los niños y de la creación de condiciones que favorezcan la formación y desarrollo de la cultura fónica del lenguaje, de hábitos, habilidades, capacidades, la asimilación de conocimientos, formas de comportamiento social, sentimientos, actitudes, cualidades indispensables para el logro de un desarrollo integral.

## **Orientación hacia la palabra como organización consecutiva de los sonidos**

Para este contenido se deben llevar diferentes objetos y pedirle a los niños que los nombren. Después se les explica que ellos utilizan palabras y que con ellas se nombran personas, objetos, animales, plantas y sirven para comunicarse con las demás personas. Las palabras se forman por sonidos y ellos están

unidos como si fueran los dedos de la mano que siempre van juntos, para que comprendan que los sonidos forman una unidad en la palabra. Las palabras se pueden pronunciar: alto, bajo, rápido, despacio.

### **Determinación de la extensión de las palabras por la cantidad de sonidos que la forman**

Las palabras por su cantidad de sonidos pueden ser: cortas, largas y medianas. Se pronuncian diferentes palabras (sol, mar, pez, sal, pan...) al mismo tiempo se realiza el ejercicio con las manos. Se les explica que la mano izquierda se queda quieta en su lugar a la altura del pecho y la mano derecha se va separando de ella a medida que se pronuncia la palabra porque ella es muy traviesa. Se le pregunta a los niños: ¿Cómo caminaron las manos? (poco). Se les explica que es porque son palabras cortas, que están formadas por pocos sonidos y es por eso que las manos caminaron poco.

Primero se trabajan las palabras cortas y largas y por último las medianas.

**Cortas:** Están formadas por pocos sonidos (todas las palabras de una sola sílaba, monosílabas, ejemplo: sal, mar, col, pez.)

**Largas:** Están formados por muchos sonidos (tres sílabas o más, ejemplo: pizarra, escaparate, mariposa).

**Medianas:** Son las que no son largas ni cortas. Todas las bisílabas (dos sílabas) ejemplo: mesa, silla, niño mamá.

Las palabras bisílabas de tres sonidos no deben medirse, ejemplo **oso**, **ají**, **ajo**, al igual que los monosílabos de más de tres sonidos, ejemplo: **tren**, **miel**, **flor**, para que los niños no se confundan, cuando en primer grado hagan los esquemas gráficos, ya que la representación gráfica, no coincide con el análisis que se hace en el plano oral.

### **Pronunciación enfatizada de un sonido en las palabras**

Se parte del conocimiento que tienen las maestras sobre el procedimiento de pronunciación enfatizada y cuándo se utiliza.

Se pide al niño que diga la palabra que utiliza para decir lo que representa su figura (mesa). Que la diga bien despacio (mmmeesssaa) alargando los sonidos, después rápido (mesa). Muy importante resulta que siempre que se realice el análisis de la palabra, se efectúe la síntesis, es decir, palabra- sonido- palabra.

Preguntar si está en ella el sonido /m/. ¿En qué lugar? Decirla alargando más el sonido /m/ si es necesario. Hacer lo mismo con las otras palabras. Se les explica que para que un sonido se escuche durante un largo rato, hay que pronunciarlo bien despacio y se le hace la demostración. Se pueden crear rimas con el sonido que se quiera trabajar. Ejemplo: Rosa dice a su perrito// Corre, corre para casa// Puede arrollarte un carrito// Si te vas de la terraza.

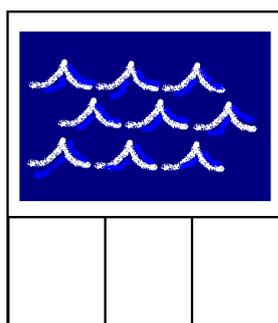
## Determinación del lugar que ocupan los sonidos en las palabras

Es muy importante realizar una correcta pronunciación enfatizada alargando más el sonido que se quiere trabajar. Los sonidos se pueden encontrar al principio, al medio o al final de la palabra. Estas actividades se pueden realizar a través de juegos para ejercitar el contenido ya aprendido.

Jugar a: dime en qué lugar se encuentra el sonido escogido por la maestra, en la palabra.

## Determinación de los sonidos consecutivos que forman una palabra

Mediante el procedimiento de pronunciación enfatizada se logra que consecutivamente se destaque cada sonido en la palabra, aunque nunca de forma aislada, sino conservando siempre la palabra como un todo. Para realizar el análisis, las maestras y los niños utilizan punteros que se detienen en cada sonido que se enfatiza guiándose por el esquema de la palabra. Ejemplo: Análisis de la palabra /mar/.



- Se busca el primer sonido /m/ – mar- el puntero se detiene en el primer sonido.
- Se busca el segundo sonido /a/ - mar- el puntero se detiene en el segundo sonido.
- Se busca el tercer sonido /r/ – mar- el puntero se detiene en el tercer sonido. /mmmaaarr/. Después se dice la palabra rápido /mar/.

A continuación se realiza el esquema de la palabra que es un medio que ayuda al niño a determinar la cantidad de sonidos que forman la palabra y sirve de apoyo fundamental para realizar el análisis consecutivo de los sonidos mediante la pronunciación enfatizada.

Cada sonido que se analiza se materializa con una ficha, que se coloca en cada cuadro, del esquema de la palabra. Las fichas fijan el resultado del análisis, su distribución espacial en el esquema modelo, la consecutividad temporal de los sonidos.

La acción práctica con las fichas (quitarlas, ponerlas, cambiarlas de lugar) orienta al niño hacia un detalle fundamental; cuando se cambian los

sonidos de una palabra o se altera su orden, cambia también la palabra, es otra, que designa otro objeto de la realidad.

Inicialmente queda construido un modelo con fichas de un solo color (neutro), que modela la palabra por la cantidad de sonidos que la forman. Posteriormente, al diferenciar los sonidos vocálicos y consonánticos, se utilizan fichas de dos colores: rojo (vocales) y azul (consonantes), lo que da la posibilidad de crear un modelo de la forma en que se combinan los sonidos. Para formar las palabras se introducen diversos tipos de tareas, entre ellas:

- Crear el modelo de una palabra al hacer el análisis de los sonidos consecutivos que la forman.
- Buscar palabras que se correspondan con el modelo dado.
- Analizar semejanzas y diferencias entre modelos y las palabras que ellos expresan.

El análisis fónico de una palabra no termina con la formación de acciones para la creación de un modelo de la palabra con la utilización del esquema gráfico y las fichas. De esta etapa material en la que el niño trabaja con sustitutos, (fichas) de los sonidos y con ellas actúa, es preciso pasar a etapas superiores, en las que opere con un nivel mental. Cuando el niño es capaz sin ningún apoyo material, de determinar la consecutividad de los fonemas en las palabras, caracterizarlas, decir su cantidad y especificar el lugar que ocupan es que se puede considerar formada la acción de análisis fónico de las palabras.

Se trabajan palabras de tres y cuatro sonidos. Cada maestra debe tener su representación gráfica con las figuras, así como todos los niños, además tendrán un esquema neutro de tres y uno de cuatro sonidos.

Se trabajan primero las palabras de tres sonidos, en el orden en que siguen:

Sol, mar, ríe, ajo, ojo, ají, uña, pan

Estas se utilizan en actividades de presentación y el resto, como ejercitación:

col, ríe, oso, ala, ola, pez.

Una vez presentadas las ocho palabras de tres sonidos y ejercitadas, se procede con las de cuatro sonidos en el siguiente orden:

Rosa, caña, tela, gato, luna, arma, aula, maíz.

Para ejercitar se utilizan: piña, pato, mesa, mamá, papá, niño, niña, nene.

### **Diferenciación de los sonidos en vocales y consonantes**

Para diferenciar los sonidos de las *vocales*, se utilizan láminas que ilustran las palabras mar, sol, uña, ají, ríe.

Estas palabras se pueden presentar en una rima, cuento o poesía, para que la actividad sea más emotiva para el niño.

Una vez presentadas, se realiza el análisis de cada una, pidiendo a los niños que digan cuál es el *sonido* que se escucha *más alto* en cada palabra. Ejemplo: en la palabra *mar* qué sonido se puede decir *más alto*, si los niños dicen /a/ se coloca en el esquema de la palabra, la ficha neutra que lo representa, pero si los niños no lo saben, se hace el análisis diciendo cada sonido alargando /maaaar/ para que se den cuenta que el que se puede decir más alto es /a/. Se hace la síntesis (decir la palabra completa **mar**) y se procede a colocar las fichas. Este procedimiento se realiza de forma muy rápida con todas las palabras pues ya los niños las han trabajado anteriormente y las conocen.

Una vez colocadas las fichas, se pide a los niños que digan cuáles son los sonidos que representan y que los pronuncien alto y claro: **a – o – u – i – e**. La maestra explica que estos sonidos que se pueden decir *alto*, prolongarlos por mucho tiempo y sin que algún órgano de la boca moleste para decirlos, se llaman **vocales**. Les explica que las vocales van a cambiar de color, ahora se visten de rojo y pide a los niños que busquen las fichas rojas para que sustituyan las fichas neutras que representan esos sonidos. Presenta la mascota de las vocales: Vocalita (muñequita vestida toda de rojo)

Para realizar la diferenciación entre las vocales que ya el niño conoce y las consonantes se puede: partir de lo realizado anteriormente con una reafirmación, para ello se puede utilizar la palabra *mar*. Es bueno recordar que esta palabra siempre se debe presentar mediante una pequeña conversación, cuento corto, rima, adivinanza, poesía o juego para motivar a los niños.

Se realiza el análisis de la palabra ¿Qué sonido se escuchó más alto? ¿Por qué se puede decir más alto?

Porque ningún órgano de la boca molesta ¿Qué es? una vocal ¿De qué color se viste? de rojo. Después se dirige la atención de los niños hacia el primer sonido /m/, lo pronuncian.

Pregunta ¿Qué ayuda a pronunciar bien este sonido? los niños deben decir *los labios*, para ello la maestra puede señalar con los dedos sus labios, mientras lo pronuncia. Hace lo mismo con el último sonido /r/. Determinan que la lengua tiene que ayudar para decirlo.

Una vez hecho esto, la maestra explica que estos sonidos que necesitan ayuda de *los labios*, *la lengua*, *los dientes*, para poderlos pronunciar bien, se llaman *consonantes* y para las consonantes se utilizan *fichas azules* y pide que sustituyan las fichas neutras por las azules. Presenta la mascota “Consonántico” (muñeco vestido completamente de azul.) Las consonantes no se pueden decir tan alto, ni por tanto tiempo.

### **Correspondencia sonido- grafía, entre vocales y consonantes: /m/, /l/, /s/**

Para presentar las vocales se utilizan las palabras *mar*, *pez*, *sol*, *ají*, *uña*. Se presentan a través de un cuento corto, poesía, rima o canción, en una misma actividad. Se le pide que digan el sonido de las vocales que escucharon /a-e-i-o-u /, se invitan a realizar sus esquemas con fichas rojas y azules comenzando por la primera *mar*, destacar el sonido /a/, explicarles que ese sonido tiene una

carita que lo representa y presentar la ficha con la grafía (letra) de la **a**. Sustituir la ficha roja por **a** se hará lo mismo con las otras vocales.

La maestra debe entregar a cada niño la tarjeta con la letra de cada vocal /a-e-i-o-u/ se deben colocar en el tarjetero con anterioridad (una tarjeta de cada una) para ahorrar tiempo.

Una vez presentadas las grafías de las vocales se pueden cantar las canciones de estas.

Se debe presentar en esta primera actividad el componedor y el tarjetero, se les explica que este último (tarjetero) tiene la casita de cada letra, que cada una vivirá en la suya al igual que ellos y nunca se deben cambiar de lugar. El componedor se utiliza para jugar a formar y leer palabras con las vocales y consonantes. Las maestras deben tener claro que las letras se colocan en el componedor por orden alfabético y debe existir una casilla con fichas azules, para formar las palabras, colocando la letra correspondiente en el lugar de la vocal y ficha azul para la consonante que no conocen.

Todas las palabras que se formen se deben leer después, utilizando el puntero, tanto niños como maestras y se debe cuidar, que las tarjetas que forman cada palabra queden bien unidas, cuando la palabra se forma en el componedor.

Las tarjetas que se utilizan con las letras en sexto año deben tener sólo la minúscula por un lado, si son hechas a mano se debe cuidar el tipo de letra (buscar un libro de texto de primer grado y fijarse por él) no se utiliza la mayúscula.

Pueden tener seis tarjetas de cada letra y en el caso de las vocales, a dos de ellas le pueden colocar la tilde, pues aunque a los niños no se les habla de la tilde, si se forman palabras tales como: mamá, nene, tío, deben decirles que coloquen la vocal que tiene el palito o cualquier otro nombre incluso pueden decirle que ese palito se llama tilde, (aunque ellos no lo tienen que saber), la maestra siempre se lo aclara, de esta forma se contribuye a que después no se cometan errores ortográficos en primer grado. La otra variante que se puede utilizar es no formar en los componedores palabras que lleven tilde, pero si se forman hay que ponerla.

Las consonantes se presentan al igual que las vocales, pero con la diferencia que cada consonante se presenta en una actividad.

Para presentar la grafía **m** se utilizan las palabras: mar, mesa, mano, misu, mula, en la motivación (cuento, poesía.)

Para la grafía **l**: Lola, leña, loma, lima, lupa.

Para la grafía **s**: sal, sol, oso, sopa, sola, sale, ese.

Se realiza el cuento colocando las tarjetas con las figuras que representan las palabras señaladas.

Formarlas en el componedor colocando fichas azules o las consonantes y las grafías de las vocales conocidas. Leerlas destacando el sonido /m/. ¿Por qué no es vocal? presentar la carita (grafía) **m**. pedir que sustituyan en todos los esquemas la tarjeta azul que representa el sonido /m/ por la tarjeta con la letra **m**. Leer todas las palabras. Previamente la maestra coloca las tarjetas con la letra **m** en los tarjeteros de los niños. Después les dice qué lugar ocupan y cuál es su casita.

Presentar el combinador. Explicarles que con él se juega a “dos letras que se encuentran”, destacar cómo se hace. En las columnas de la izquierda aparece la tirilla con la cara de la consonante **m** y en la derecha con las vocales /a, e, i, o, u/ después se agregan la **l** y **s** cuando se presenten.

Se les explica a los niños que en la ventana de la derecha se pone la carita **/m/** y en la izquierda la **/i/** se lee **mi**. Lo mismo se hará para leer todas las sílabas **ma – me – mi – mo – mu**.

Es muy importante el uso de forma sistemática del combinador para que los niños aprendan a formar y leer sílabas

### **Apreciación de las variaciones en el significado de la palabra por cambios en el orden y los sonidos**

Para lograr la formación de estas acciones, se parte por enseñar a los niños la posible transformación de una palabra en otra, que ellos comprendan la relación que existe entre cualquier cambio en la forma sonora de las palabras y su significado.

Vías para la realización práctica de este trabajo:

- Cambios producidos en sonidos vocálicos en una palabra de pocos sonidos a partir de una palabra ya conocida, por ejemplo: la palabra ajo, cambiar la última ficha (el sonido /o/), por otra que va a expresar el sonido /i/. Los niños deben determinar la nueva palabra formada. Este ejercicio se realiza en forma de juego, utilizando la tarjeta neutra que le muestra la maestra (ajo), después se cambia la ficha que representa el sonido /o/ por la que representa a /i/ y se le pide que mencione la nueva palabra (ají).
- Se debe comenzar haciendo las variaciones en los sonidos vocálicos, después en los consonánticos y por último pueden cambiar el orden de los sonidos y las sílabas.

### **Conclusiones**

La preparación de las responsables del área de desarrollo de Lengua Materna constituye una prioridad en la Educación Preescolar, pues el análisis fónico que se realiza en el sexto año de vida influye en la posibilidad de distinguir y pronunciar los sonidos del idioma en correspondencia con las normas de la lengua, el desarrollo del ritmo moderado del lenguaje, la respiración articuladora correcta, la habilidad de regular la intensidad en la pronunciación de las palabras, de las frases, la utilización con efectividad de la entonación, el desarrollo de la atención auditiva, el lenguaje oral y fonético. Constituye así, el pivote de la lectura y la escritura que propiciará los procesos lógicos del pensamiento abstracto en estrecha relación dialéctica con el lenguaje.

### **Referencias**

CELEP (2009). *Aspectos generales del análisis fónico. Fragmentos del Módulo Lectoescritura*. La Habana: Autor.

- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2008). *Resolución Ministerial No. 119/08.* . La Habana: Autor.
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1998). *Programa Cuarto Ciclo.* La Habana: Pueblo y Educación: Autor
- López, J. y Siverio, A. M. (2005). *El proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia.* La Habana: CELEP
- Martínez, F. (1990). *El Desarrollo del lenguaje en el Círculo Infantil.* La Habana: Pueblo y Educación.
- Martínez, F. (2004). *Lenguaje Oral.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- Segura, M. E. (2005). *Teorías psicológicas y su influencia en la educación.* La Habana: Pueblo y Educación
- Velázquez, E. E. (2009). Conferencia inaugural. *Pedagogía.* La Habana: Educación Cubana.

## 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.