

*P J R*

# PRAXIS INVESTIGATIVA REDIE

REVISTA ELECTRÓNICA DE LA RED DURANGO DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS

VOL. 9 NÚM. 17 JULIO-DICIEMBRE DE 2017

**CULTURA  
INSTITUCIONAL**

**EVALUACIÓN  
PSICOLÓGICA**

**ESTRÉS**

**LIDERAZGO  
DIRECTIVO**

**ENSEÑANZA**

**MÚSICA**

**PENSAMIENTO  
CRÍTICO**

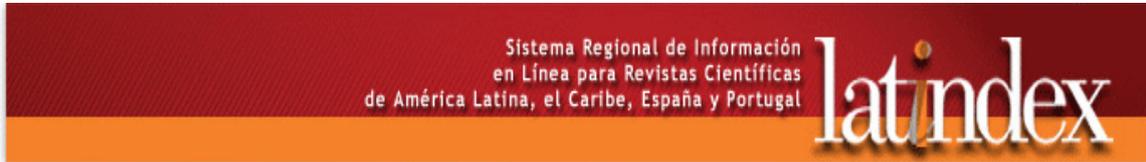


## C O N T E N I D O

<b>CULTURA INSTITUCIONAL DE GÉNERO EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA</b>	<b>7</b>
<i>Cecilia Acuña Kaldman, Rosario Román Pérez, María José Cubillas Rodríguez y Blanca Luz Saldaña López</i>	
<b>EVALUACIÓN PSICOLÓGICA INTEGRAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS</b>	<b>20</b>
<i>Aurora Sierra Canto, Janet Carolina Negron Espadas y Saydi Paloma Santoyo Fuentes</i>	
<b>LOS COMPONENTES DEL ESTRÉS Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ALUMNOS DE UNA LICENCIATURA EN NUTRICIÓN</b>	<b>31</b>
<i>Margarita Rosalina Morales González y Arturo Barraza Macías</i>	
<b>LIDERAZGO DIRECTIVO FEMENINO Y EL CLIMA ORGANIZACIONAL EN UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR</b>	<b>42</b>
<i>Samantha Yadira Niebla Moreno y Enrique Ibarra Aguirre</i>	
<b>ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA POR LA MAYÉUTICA</b>	<b>53</b>
<i>Enrique De La Fuente Morales</i>	
<b>EL PIANO COMPLEMENTARIO EN LA LICENCIATURA EN MÚSICA DE LA UAA: ESTUDIO DE CASO</b>	<b>61</b>
<i>Sergio Islas Ávila y Raúl W. Capistrán Gracia</i>	
<b>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: RÚBRICAS SOCIOFORMATIVAS</b>	<b>79</b>
<i>Judith Araceli Dorantes Nova y Sergio Tobón Tobón</i>	
<b>RASTREO HISTÓRICO SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA DINÁMICA DE GRUPOS EN AMBIENTES UNIVERSITARIOS. DEL MÉXICO COLONIAL A LA ERA PANISTA</b>	<b>87</b>
<i>Fernando González Luna</i>	

<b>LA TRANSGESTIÓN EDUCATIVA TRANSPARADIGMATICA EN VENEZUELA</b>	<b>118</b>
<i>Milagros Elena Rodríguez</i>	
<b>EL PODER EDUCATIVO DE LOS VIDEOJUEGOS.</b>	<b>130</b>
<i>Alan Tonatiuh López Niño</i>	
<b>NIÑOS Y NIÑAS: ARTE, POEMA Y VIDA. EXPERIENCIA POÉTICO-EDUCATIVA EN LA ESCUELA PRIMARIA</b>	<b>142</b>
<i>Jacqueline Zapata y Ma. de los Ángeles Silvestre</i>	
<b>LA DIMENSIÓN JURÍDICA COMO BASE DEL SERVICIO EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN DEL ESTADO MEXICANO, 1821-2013</b>	<b>159</b>
<i>José Bonifacio Barba Casillas</i>	
<b>LO QUE HACEN LOS MEJORES PROFESORES EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA MEXICANA.</b>	<b>167</b>
<i>Claudia Selene Tapia Ruelas, Ángel Alberto Valdés Cuervo, Mariel Michessedett Montes Castillo y Leonel Alberto Valdez Corral</i>	
<b>LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO EN LOS NUEVOS DOCENTES. CASO ESCUELAS NORMALES DE MÉXICO</b>	<b>179</b>
<i>Martín Muñoz Mancilla</i>	
<b>¿QUÉ ES EDUCAR?</b>	<b>188</b>
<i>Luis Manuel Martínez Hernández, Hilda Vanesa Murillo Martínez y Diana Elizabeth Martínez Leyva</i>	
<b>NORMAS PARA COLABORADORES</b>	<b>197</b>

INDIZADA EN:



INCLUIDA EN:



Desde 1998  
en Internet...  
Gracias  
por acompañarnos.



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



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



## DIRECTOR

**Dr. Arturo Barraza Macías**

## COORDINADORA EDITORIAL

**Dr. Gonzalo Arreola Medina**

## 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*).

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*); **Dr. Manuel Ortega Muñoz** (*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 Luis Pariente Fragoso** (*Universidad Autónoma de Tamaulipas*); **Dr. Miguel Álvarez Gómez** (*Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara*); **Dra. Alicia Rivera Morales** (*Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria*); **Dr. Héctor Manuel Jacobo García** (*Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Sinaloa*); **Dr. Roberto González Villarreal** (*Universidad Pedagógica Nacional; Unidad Ajusco*); **Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo** (*Instituto Tecnológico de Sonora*); **Dr. Pavel Ruiz Izundegui** (*Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica; Yucatán-Campeche*); **Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez** (*Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa de la Sección XVIII del SNTE-CNTE*); **Dra. María de la Luz Segovia Carrillo** (*Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español*).

## PARES EVALUADORES EXTERNOS QUE PARTICIPARON EN EL PRESENTE NÚMERO

**Dr. Manuel Ildelfonso Ruiz Medina** (*Cuerpo Académico Gestión Estratégica de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Sinaloa*); **Dr. Bernardo Miranda Esquer** (*Director de la revista REDIE: Red de Investigación Educativa en Sonora*); **Dra. Rosa María Yáñez González** (*Instituto Mexicano del Seguro Social; Profesor en el Centro de Investigación Educativa y Formación Docente; Profesor de cátedra de posgrado de la Universidad del Sur, de Mérida Yucatán*); **Dra. Alicia Hernández Montaña** (*Universidad Autónoma de Coahuila*); **Dra. Ana Isabel Vásquez Jiménez** (*Directora General de los Colegios de Bachilleres de Quintana Roo*); **Dra. Graciela A. Esnaola Horacek** (*Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina*); **Dr. Juan Manuel Coronado Manqueros** (*Universidad Pedagógica de Durango*); **Dra. Maritza Caraballo Rodríguez** (*Taller Educativo Laboral Manzanares, Zona Educativa del Estado Sucre, República Bolivariana de Venezuela*); **Dra. Ma. Martha Marín Laredo** (*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*).

## CORRECCIÓN DE ESTILO

**Mtra. Rosa de Lima Moreno Luna**

## PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE

La Revista Electrónica "PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE" (PIR) pretende impulsar la difusión de los resultados de la investigación educativa, social y humanista que, por su importancia, representen un avance substancial en el conocimiento epistemológico, teórico, metodológico e instrumental de sus respectivos campos de estudio.

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

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 80% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 99% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se recibieron 17 trabajos en total; se aceptaron 15 y se rechazaron 2.

Acumulativo (diecisiete números)

- a) El 75% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 87% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se han recibido 173 trabajos en total; se han aceptado 148 y se han rechazado 25.

# CULTURA INSTITUCIONAL DE GÉNERO EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA

## INSTITUTIONAL GENDER CULTURE IN STUDENTS OF A PUBLIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Cecilia Acuña Kaldman (1), Rosario Román Pérez (2), María José Cubillas Rodríguez (3) y Blanca Luz Saldaña López (4)

- 
- 1.- Licenciada en Economía por la Universidad de Sonora, Maestría en Administración por el Instituto Tecnológico de Tijuana, Doctora en Educación por la Universidad Durango Santander y Doctoranda en Desarrollo Regional en el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C. [cklausse@gmail.com](mailto:cklausse@gmail.com)
- 2.- Licenciada en Psicología por la UNAM. Maestra en Educación por la Universidad de Texas, Doctora en Ciencias Sociales por El Colegio de Michoacán. [rroman@ciad.mx](mailto:rroman@ciad.mx)
- 3.- Licenciada en Psicología por la Universidad de Sonora, Maestra en Educación por el Instituto Tecnológico de Monterrey y Doctorada en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario de la Universidad Autónoma de Coahuila. [mjcubillas@ciad.mx](mailto:mjcubillas@ciad.mx)
- 4.- Licenciada en Sociología por la Universidad de Sonora. Estudios de Maestría en Ciencias con especialidad en Metodología de la Ciencia por el Instituto Politécnico Nacional. [ism.sonora@hotmail.com](mailto:ism.sonora@hotmail.com)  
[bluzsaldana@hotmail.com](mailto:bluzsaldana@hotmail.com)
- 

Recibido: 22 de marzo de 2017  
Aceptado: 5 de mayo de 2017

### Resumen

Se describen y analizan resultados de la aplicación de un instrumento diseñado para evaluar la cultura institucional de género en estudiantes de una Institución de Educación Superior Pública (IESP) en Hermosillo, Sonora. El cuestionario compuesto por 32 reactivos fue respondido por 1,020 estudiantes, en un formato electrónico. Aquí se reportan las dimensiones correspondientes a *políticas escolares de género, participación igualitaria entre hombres y mujeres, mecanismos de información sobre violencia, comunicación institucional, salud universitaria y capacitación y méritos*. Las respuestas de las y los estudiantes muestran que en la IESP estudiada existe acceso igualitario a becas, eventos académicos y promoción de liderazgos, entre otras oportunidades. En lo que respecta a leyes y programas que promueven los derechos de las mujeres, más de la mitad de las y los jóvenes tienen conocimiento de su existencia. Al evaluar la confiabilidad del instrumento ésta fue de .97. Se concluye que la mayoría del estudiantado considera que existe acceso por igual a las oportunidades y que el instrumento es confiable para ser utilizado en otros contextos.

**Palabras clave:** jóvenes, clima escolar, educación y cultura

### Abstract

The results of the application of an instrument designed to evaluate the gender organizational culture of students in a Public Higher Education Institution (IESP) in Hermosillo, Sonora, are described and analyzed. The survey, composed of 32 questions, was answered by 1,020 students on an electronic

format. In this paper, we report six dimensions: *school gender policy, equal participation of women and men, mechanism for sharing information about violence, institutional communication, university wellness, and training and merits*. The students' answers show that in this particular IESP there is equal access to scholarships, academic events, and promotion of leadership, among other opportunities. With regards to laws and programs that promote women's rights, more than half of the students are aware of their existence. The reliability of the instrument was .97. We conclude that most students consider there is equal access to opportunities and that the instrument is reliable for use in other contexts.

**Key words:** youth, school environment, education and culture

## Introducción

La cultura institucional de género es un concepto relativamente nuevo y, por ende, poco estudiado. El debate en torno a este tema se ha abierto a partir de los cambios en las estructuras políticas y sociales de nuestra época que exigen la incorporación de una perspectiva de género en los contextos públicos y privados, donde las instituciones de educación superior no pueden ser la excepción.

Con base en la firma de acuerdos internacionales como, por ejemplo, la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Violencia contra las Mujeres (CEDAW, 1979), Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer (Belem Do Pará, 1994) o la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing (1995), se han implementado leyes y reformado otras a nivel nacional y estatal con la finalidad de hacer cumplir los objetivos que proponen tales acuerdos. Estas leyes establecen la necesidad de transversalizar la perspectiva de género con el objetivo de valorar las implicaciones que tiene la inclusión de normativas respecto a la igualdad de género entre hombres y mujeres (Rodríguez Gaona, 2009). En el logro de este objetivo las instituciones de educación superior (IES) por su carácter formativo, están llamadas a contribuir en la erradicación de discursos patriarcales que promueven roles estereotipados de género asociados con desigualdad, discriminación y violencia (Cubillas y cols. 2016).

En México se ha impulsado, conforme a lo pactado con la Organización de las Naciones Unidas en la *Declaración y plataforma de acción de Beijing* (ONU, 1995), la formación de una cultura institucional con perspectiva de género. El Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES, 2002) define como tal al sistema de significados que determinan las interacciones cotidianas que se producen bajo reglas escritas, pero también no escritas, caracterizadas por el uso del poder. Implica, por lo tanto, no solo aspectos subjetivos, sino, además, prácticas objetivas y específicas.

Con la promulgación de la *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*, que establece las competencias de los distintos órdenes de gobierno frente a la problemática de las desigualdades y la no discriminación (Ley N° 211, 2015; Román, Domínguez, Saucedo y Tánori, 2016) y la *Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* (Ley N° 179, 2015), se reforzó el marco normativo que obliga a las instituciones a transversalizar la perspectiva de género (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018). Por tal motivo, algunas Instituciones de Educación Superior Públicas nacionales se han ceñido a la

agenda gubernamental relativa a la equidad de género incluyendo acciones para evaluar y transformar su cultura institucional. De acuerdo con Buquet (2011), es en las IES públicas donde existe mayor oportunidad de producir conocimiento científico relativo a la equidad de género; esto con la intención de que las mujeres puedan fungir como promotoras de la construcción de una ciudadanía con mejor calidad de vida. Por tanto, se reconoce que más allá de las políticas públicas, se requieren acciones desde dentro de las instituciones para generar cambios sustantivos.

Sin embargo, pese a las iniciativas antes mencionadas y a la inclusión de la perspectiva de género en las IES públicas, la información sobre cómo es que estas han permeado en la vida de los estudiantes universitarios, es escasa y se carece de instrumentos que permitan valorarlo. En este campo, el INMUJERES (2002), como regulador de las políticas de género en el país, diseñó y aplicó un instrumento para evaluar la incorporación de la perspectiva de género en el contexto institucional. Con ello se buscó dimensionar la brecha entre los valores a los que se aspira como parte de una cultura institucional de género igualitaria y lo que en realidad se lleva a la práctica. Pese a la importancia de este instrumento, no se validó su confiabilidad y, si bien, fue aplicado en una muestra de 277,089 trabajadoras/es de la administración pública, resulta pertinente su aplicación en distintas regiones y poblaciones del país.

Por lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo analizar y describir el conocimiento de la perspectiva de género en la juventud universitaria de una IES pública a partir de la adaptación del cuestionario diseñado por INMUJERES (2002). Con ello se busca evaluar la cultura institucional de género en dicha población a fin de contar con la información que permita posteriormente desarrollar acciones para prevenir la violencia o la discriminación por género en este tipo de instituciones. Para ello, en primer lugar se retoman los conceptos de cultura institucional y perspectiva de género, los cuales sustentan de manera teórica esta investigación. Posteriormente, se describe la metodología utilizada, la cual es de corte cuantitativo y utiliza como instrumento la encuesta. Finalmente, se exponen los resultados y conclusiones, que apuntan a que la mayoría de las y los estudiantes considera existe acceso por igual a las oportunidades. Asimismo, se concluye que el instrumento es confiable para ser utilizado en otros contextos.

## **Consideraciones teóricas**

### **Perspectiva de Género y Educación**

Las leyes y reformas promulgadas hasta ahora a nivel nacional tienen como finalidad implementar la perspectiva de género para disminuir la brecha que existe entre hombres y mujeres. Lagarde (1996) señala que la perspectiva de género se estructura a partir de la ética y conduce a una filosofía posthumanista, pues critica la concepción androcéntrica de la sociedad que dejó de lado a la mitad del género humano, es decir, a las mujeres. Por su parte, Lamas (1996) señala que, en teoría, el género es comprendido como la simbolización o construcción cultural que hace referencia a la relación entre los

sexos. Asimismo, la autora alude que el concepto de género afecta tanto a hombres como a mujeres y a la relación de contraste entre feminidad y masculinidad. Según Lamas (1996) y Scott (1996), desde la perspectiva psicológica, el género es una categoría en la que se articulan tres instancias básicas: la asignación (rotulación, atribución) de género, la identidad de género y el papel de género.

La perspectiva de género, por tanto, tiene como finalidad configurar una nueva forma de percibir la construcción social que hasta ahora confiere poder a unos y somete a otras. Para ello, propone una nueva visión de las y los sujetos, la sociedad, la historia y la política que no solo no toman en cuenta o desvalorizan a las mujeres, sino que reconocen a las y los sujetos como tales, con sus diversas posibilidades genéricas de existencia, principio básico de la construcción de una sociedad igualitaria y democrática.

Desde esa perspectiva, la principal instancia para promover cambios sociales es la escuela, que además de proveer educación con perspectiva de género, puede extender tales mecanismos mediante el diseño de libros de texto y la planeación de programas no sexistas, así como el desarrollo de políticas de igualdad de oportunidades entre maestros y maestras (Buquet y Cols. 2013 y Pacheco, 2011). Para ello es también necesario erradicar actividades educativas que obligan a mujeres y hombres a ser femeninas y masculinos, apegados a modelos estereotipados.

Para Lamas (1996) es importante desarrollar una perspectiva de género que introduzca un cambio en el sistema de prioridades ciudadanas. Esta perspectiva requiere de un proceso de comunicación que surja desde el núcleo donde comienza la diferenciación y, por ende, la discriminación. Sin embargo, tales objetivos solo pueden lograrse a través de la transversalización de la perspectiva de género, proceso que permite garantizar su incorporación en todas las estructuras sociales con el objetivo de valorar las implicaciones que tiene para las mujeres y los hombres cualquier acción que se programe, tratándose de legislación, políticas públicas, actividades administrativas, económicas y culturales en las instituciones públicas y privada (Ley N° 211, 2015).

La visión de las autoras antes mencionadas acerca de la utilidad de la educación como medio para construir una sociedad capaz de vivir en igualdad de condiciones y acceso a las oportunidades, constituye la perspectiva de género que sustenta esta investigación. De igual manera, el énfasis de Lamas (1996) y Lagarde (2001) sobre la necesidad de suprimir la discriminación tanto del sistema laboral como en el terreno educativo, apoya la idea de que la equidad de género debe iniciarse y fortalecerse a través de la transversalización con perspectiva de género en las Instituciones de Educación Superior para así permear en la cultura institucional y por ende en las y los jóvenes que de ella egresan.

### **Cultura Institucional, Género y Educación**

En el ámbito educativo Pérez Gómez (1999) define la cultura institucional de género como un conjunto de significados y comportamientos que produce la escuela como institución social. A su vez, Frigerio, Poggi y Tiramonti (2006)

crearon una clasificación de los elementos que componen la cultura institucional educativa tales como los sistemas de socialización, seguimiento y control; la manera en la que se conforman vínculos; la agrupación de los miembros; el grado de pertenencia y la dinámica de las relaciones; los valores vigentes; los criterios establecidos para el trabajo; los estilos de funcionamiento y las concepciones con respecto al cambio.

Con respecto al mismo tema, los autores refieren que las instituciones educativas son entidades socio culturales caracterizadas y operadas por factores contextuales y organizacionales (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 2006). Por ende, la cultura institucional se conformará a partir de las problemáticas y el contexto histórico y social de las instituciones. Es decir, la cultura institucional es dependiente tanto de mecanismos y procesos internos y externos, así como de los actores que en ella se encuentren (INMUJERES, 2002). Desde esa lógica, la cultura institucional de género en el ámbito educativo sería, entonces, la suma de las acciones de transversalización de la perspectiva de género a las políticas y valores de las instituciones educativas. Lo anterior conlleva a que se brinde atención y solución desde la raíz, a una problemática histórica y vigente, al ser la escuela el principal agente de cambio en una sociedad (Bourdieu, 2000).

En suma, la cultura institucional de género busca contribuir a la erradicación de los problemas de desigualdad mediante la aplicación de determinadas líneas de acción. Munévar y Villaseñor (2005) señalan que los usos políticos y educativos de la transversalidad de género requieren la consolidación de estructuras que faciliten planear, dar seguimiento y controlar los efectos de la perspectiva de género. Además, hacen hincapié en la necesidad de incorporar la igualdad como una realidad vivida, más allá de la eficacia simbólica o la voluntad política que pueda tener. De esta forma, se visualiza un panorama esperanzador, puesto que los mecanismos de dominación, en su calidad de constructos sociales, pueden por tanto deconstruirse para dar paso a nuevos paradigmas que permitan la igualdad de género (Stamarski y So Hin, 2015). A continuación, se describe el recorrido en este trabajo sobre cultura de género de una IESP.

## **Metodología**

El estudio fue de corte transversal y se utilizó la técnica de encuesta. A partir de esta, se obtuvo información de tipo demográfica acerca del conocimiento de las y los estudiantes sobre la cultura institucional de género en su universidad de adscripción. Asimismo, se hicieron preguntas referentes al conocimiento sobre políticas escolares de género, participación igualitaria entre hombres y mujeres, mecanismos de información sobre violencia, comunicación institucional, salud universitaria, así como capacitación y méritos. La IES pública se encuentra ubicada en la ciudad de Hermosillo, Sonora, México.

## **Participantes**

La muestra se conformó por 1,020 mujeres y hombres universitarios de nivel licenciatura, con una media de edad de 20.1 (D.E. 2.238), en un rango de 17 a

39 años. Las y los estudiantes fueron seleccionados de los 23 programas de licenciatura con los que cuenta la IES pública estudiada, a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. En la Tabla 1 se describe la muestra según la inclusión de las diferentes licenciaturas y sus cuatro divisiones académicas.

Tabla 1.  
*Distribución de la muestra*

Escuelas por división académica	Sexo		Total
	Hombres	Mujeres	
<b>Ciencias Económico Administrativas</b>	186	301	487
<b>Ciencias Biológicas y de la Salud</b>	49	66	115
<b>Ingenierías</b>	177	144	321
<b>Enseñanza del Idioma Inglés</b>	41	56	97
<b>TOTAL</b>	453	567	1020

Fuente: registros escolares de la IES participante correspondientes al período agosto-diciembre 2015.

### **Instrumento de Recolección de la Información**

La información fue recabada en un cuestionario que contenía preguntas sobre diferentes aspectos, incluyendo datos sociodemográficos como la edad, el sexo, información relativa al ámbito académico, entre otros. De la misma forma, el cuestionario indagó en los siguientes seis rubros: *políticas escolares de género*, en el cual se cuestionó sobre la ocupación equitativa de cargos y los criterios de selección de los mismos; *participación igualitaria entre hombres y mujeres* en la IES pública, rubro que indagó en aspectos como el liderazgo de hombres y mujeres y la igualdad de oportunidades para acceder a los programas educativos y becas; *mecanismos de información sobre violencia* de la IES pública, que ahonda en la información y las herramientas para prevenir la violencia de género puestas al alcance de las y los alumnos; *comunicación institucional*, rubro en el cual se cuestiona sobre el lenguaje incluyente; *salud universitaria*, el cual profundizó sobre situaciones de acoso y hostigamiento; y *capacitación y méritos* referida a las posibilidades de mejoramiento profesional en la institución. En este trabajo únicamente se reporta lo relativo a la cultura institucional de género, objetivo del mismo, así como algunos datos sociodemográficos que permiten la caracterización de la muestra.

### **Escala de Cultura Institucional de Género**

Para evaluar la cultura institucional de género en la IESP estudiada se adaptó el cuestionario diseñado por el INMUJERES (2002), mismo que fue aplicado a nivel piloto con el personal de la Administración Pública Federal (APF). Los aspectos incluidos fueron: marco normativo mexicano sobre la igualdad entre mujeres y varones, clima laboral que da cuenta de las condiciones formales e informales de trabajo incluyendo la comunicación, proceso de selección de personal en relación con la transparencia, eficiencia e igualdad en los procesos para elegir y promover al personal. También se consideraron salarios y prestaciones concernientes a la asignación de remuneraciones bajo

condiciones equitativas, el acceso de oportunidades a capacitación y formación profesional, así como temas relacionados con el desarrollo profesional. Igualmente, se evaluó la corresponsabilidad entre la vida laboral, familiar, personal e institucional y la existencia de políticas contra el hostigamiento y acoso sexual.

En tanto que el instrumento del INMUJERES (2002) iba dirigido a personal adulto laborando en instituciones de la administración pública, el aplicado en la IES pública retomó algunos aspectos referidos a conocimientos sobre el marco normativo en materia de igualdad de género y otros fueron adaptados (Román y Cols., 2010) para quedar en las siguientes dimensiones: *políticas escolares de género, participación igualitaria en la IESP entre hombres y mujeres, mecanismos de información de la IESP sobre violencia, comunicación institucional, salud universitaria y capacitación y méritos*. A partir de estas dimensiones se construyeron ítems como indicadores en cada dimensión de pertenencia. Se trabajó teniendo la consideración de que a mayor puntaje en la escala, mayor es el conocimiento hacia los diversos indicadores.

### **Procedimiento**

La recolección de datos se realizó durante el ciclo escolar agosto-diciembre de 2015. Los cuestionarios se enviaron a los alumnos que accedieron a participar en el aula de cómputo por medio de su correo electrónico, utilizando el formulario de encuesta Google Forms. Las ventajas de realizar la encuesta por medio de Internet son su bajo costo, la flexibilidad en el tiempo para que el o la participante respondan, el evitar influencias por parte del entrevistador y la tabulación automática de los datos. El tiempo promedio para responderla fue de 90 minutos.

La participación de los estudiantes fue voluntaria y de carácter confidencial. El instrumento fue auto-aplicado y se efectuó durante el horario de clases, con profesores de tiempo de completo de todas las áreas académicas y con previa autorización de docentes y autoridades universitarias.

### **Análisis de la Información**

Los datos fueron analizados con el software estadístico IBM-SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences, versión 21*). Se estableció la significancia de las diferencias por sexo y grado académico a través de la prueba *t de student* para muestras independientes en el caso de datos escalares y la prueba  $\chi^2$  para los datos categoriales relacionados con preguntas de conocimiento.

La escala sobre cultura institucional de género contaba con 32 afirmaciones, todas con opción múltiple frente a las cuales las y los estudiantes expresaron su nivel de acuerdo o desacuerdo. Las opciones de respuesta fueron: Totalmente en desacuerdo (1), mayormente en desacuerdo (2), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), mayormente de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5).

## Resultados

Con relación a los conocimientos que tienen las y los estudiantes sobre leyes y programas con perspectiva de género, se observó que la mayoría señaló tener información sobre estos. Las mujeres expresaron en mayor proporción que los hombres, tener conocimiento sobre la *Ley General para la Igualdad entre hombres y mujeres* (64.4% vs. 57.6% respectivamente) y la *Ley General de acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia* (61.1% vs. 53.1%), con diferencias estadísticamente significativas. Aproximadamente la mitad de las mujeres indicó tener conocimiento sobre un área administrativa escolar, destinada a tratar temas de violencia de género en la universidad. Una tercera parte de las y los estudiantes muestra interés en participar en cursos, talleres y conferencias con enfoque de género, y la mitad de las mujeres en cursar una materia sobre la temática (Tabla 2).

Tabla 2  
*Conocimiento y participación de las y los estudiantes sobre aspectos de género*

Indicadores	Mujeres	Hombres	$\chi^2$	p
Conocimiento sobre la existencia de la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres.	64.4	57.6	3.406	.03*
Conocimiento sobre la existencia de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.	61.1	53.1	5.141	.01*
Conocimiento sobre la existencia del Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres 2012–2018.	42.0	40.7	.106	.402
Conocimiento sobre el área administrativa o académica para tratar temas de violencia de género en la universidad.	49.9	41.6	4.675	.01*
Participación en cursos, talleres, conferencias o charlas sobre perspectiva de género.	29.5	29.1	.008	.500
Interés por inscribirse en una materia escolar sobre perspectiva de género.	51.1	33.8	17.933	.000*

\*p ≤ .05 estadísticamente significativo.

### **Opinión de las y los Estudiantes sobre las Prácticas Institucionales de Igualdad de Género. Diferencias por Sexo.**

La Tabla 3 muestra una tendencia de valores de medias más altas para las mujeres en todas las dimensiones de análisis, lo cual indica que ellas expresan mayores grados de acuerdo con la puesta en práctica de acciones institucionales que promueven la igualdad de género en la IESP estudiada. Las diferencias entre hombres y mujeres son estadísticamente significativas en cuatro áreas: *políticas escolares de género*, *mecanismos de información sobre violencia*, *comunicación institucional* y *salud universitaria*. En cuanto a los rubros *participación igualitaria entre hombres y mujeres* y *capacitación y méritos*, no hubo diferencias significativas (Tabla 3). Los valores de medias se ubican hacia grados de mayor acuerdo con estos indicadores. La dimensión de *salud universitaria* muestra valores de medias bajos, lo que significa que

predominan respuestas cercanas a los desacuerdos. El mayor acceso de las mujeres a la educación superior posibilita su acceso a más información y les sensibiliza con respecto a los temas que les involucra, situación que hasta hace un par de décadas no era considerada en los escenarios universitarios (Palomar, 2011).

Tabla 3.

*Percepción de los y las estudiantes sobre la cultura institucional de género universitaria por sexo.*

Indicadores institucionales	Media global	Media mujeres	Media hombres	Valor t	p
Políticas escolares de género	3.62	3.69	3.48	2.731	.007*
Participación igualitaria entre hombres y mujeres	3.68	3.72	3.59	1.703	.089
Mecanismos de información de violencia	3.70	3.79	3.54	2.382	.01*
Comunicación institucional	3.84	3.91	3.69	2.059	.04*
Salud universitaria	2.37	2.26	2.58	1.663	.008*
Capacitación y méritos	3.53	3.59	3.43	1.725	.08

\*p ≤ .05 estadísticamente significativo.

### Conocimiento sobre Cultura Institucional de Género en la Universidad por semestre

Al comparar las respuestas entre estudiantes de nuevo ingreso y estudiantes próximos a egresar de la IESP, con respecto a su percepción sobre las acciones con perspectiva de género en la escuela y el ejercicio de los derechos de las mujeres, las y los estudiantes de últimos semestres son quienes muestran mayores grados de acuerdo con estas en el rubro de *salud universitaria* (Tabla 4). Esto podría indicar que las acciones de transversalidad de la perspectiva de género llevadas a cabo por la IES pública en este renglón, les han permitido tener mayor conocimiento sobre las acciones emprendidas logrando permear en algunos de los y las jóvenes (Sánchez y Villagómez, 2012).

Tabla 4.

*Percepción de los y las estudiantes sobre la cultura institucional de género universitaria por semestre.*

Indicadores institucionales	Media global	Media 1er. semestre	Media 7mo. Semestre	Valor t	P
Políticas escolares de género	3.66	3.62	3.75	1.210	.227
Participación igualitaria entre hombres y mujeres	3.78	3.72	3.92	1.835	.06
Mecanismos de información de violencia	3.82	3.79	3.88	.669	.504
Comunicación institucional	3.92	3.90	3.99	.620	.536
Salud universitaria	2.39	2.50	2.10	2.305	.02*
Capacitación y méritos	3.57	3.54	3.65	.657	.380

\*p ≤ .05 estadísticamente significativas

## Conocimiento sobre Cultura Institucional de Género en la Universidad por Nivel de Participación en Actividades de Promoción

Al contrastar la percepción de las acciones institucionales de género que promueven la igualdad en los sexos entre estudiantes que han participado en cursos, talleres o conferencias sobre perspectiva de género y quienes no lo han hecho, se observa que quienes han participado presentan puntajes mayores en la escala (Tabla 5). Esto significa que poseen actitudes más favorables y positivas hacia los diversos indicadores institucionales. Lo anterior podría indicar que los programas y proyectos institucionales han logrado sensibilizar a las y los estudiantes que logran identificar las acciones a favor de la igualdad.

Tabla 5.

*Percepción de los y las estudiantes sobre la cultura institucional de género universitaria conforme a su participación en cursos y talleres sobre el tema*

Indicadores institucionales	Media	Media	Valor t	p
	Sí participa	No participa		
Políticas escolares de género	3.78	3.58	2.521	.01*
Participación igualitaria entre hombres y mujeres	3.86	3.64	2.763	.006*
Mecanismos de información sobre violencia	3.98	3.64	3.147	.002*
Comunicación institucional	4.17	3.77	3.821	.000*
Salud institucional	2.47	2.34	.959	.338
Capacitación y méritos	3.75	3.50	2.578	.01*

\*p ≤ .05 estadísticamente significativas

## Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, se observa que la cultura institucional de género en la IES pública estudiada ha permeado en la vida de las y los estudiantes quienes muestran mayor sensibilidad hacia los temas de igualdad de género de manera proporcional a su grado académico. Esto muestra la importancia de establecer políticas de igualdad de género en las IES a fin de que logren generar cambios en la perspectiva del estudiantado tal como lo plantean Pacheco (2011), Palomar (2011) y Sánchez y Villagómez (2012).

En cuanto al rubro destinado a indagar la existencia de igualdad en los criterios de selección para ocupar cargos, alumnas y alumnos señalan que tal igualdad sí se cumple, pues el género no es un aspecto tomado en cuenta para evaluar a los candidatos. Sin embargo, al desagregar por sexo, se observan diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres. Ello muestra que las políticas implementadas con el fin de transversalizar la perspectiva de género en la institución estudiada, tienen mayor impacto sobre las mujeres. Los hombres parecen ser más reacios al cambio, no por una cuestión biológica, sino por estar sujetos a mayores presiones sociales para cumplir con modelos de masculinidades hegemónicas (Aguayo y Nascimento, 2016).

Asimismo, se observa que son las mujeres quienes muestran mayor interés y conocimiento sobre perspectiva de género, así como de las instancias

administrativas a las cuales hay que acudir en caso de presentarse un incidente de violencia. Lo anterior confirma la difusión que se da actualmente en materia de derechos de la mujer, en instituciones tales como el INMUJERES e instancias estatales y municipales de género que participan activamente en programas que promueven la transversalidad de género mediante acciones educativas.

La aplicación del instrumento en la IES estudiada arrojó datos que describen el conocimiento por parte de la mayoría de las y los estudiantes sobre las políticas y acciones para prevenir la discriminación y desigualdad de género en la institución. Se muestra además, que las y los estudiantes identifican las problemáticas de violencia de género y reconocen las medidas aplicadas por su universidad para erradicarla. No obstante, queda un porcentaje de estudiantes que aún desconoce esta información, por tanto, se considera pertinente continuar estudiando la cultura institucional de género en las IES a fin de orientar el diseño y conocimiento de medidas que propicien la igualdad de género en este tipo de instituciones, así como reforzar aquellas acciones que ya se han aplicado y mejorar las que no han logrado permear lo suficiente en las ideas y actitudes del estudiantado.

## Referencias

- Aguayo, F. y Nascimento, M. (2016). Dos décadas de estudios de hombres y masculinidades en América Latina. *Sexualidad, Salud y Sociedad*. 22: 207-220. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/sex/n22/1984-6487-sex-22-00207.pdf>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Buquet A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, XXXIII, 211-225. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258018>
- Buquet, A., Cooper, J. Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. México: IISUE-PUEG-UNAM.
- Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer (Convención Belem Do Pará, 1994). Recuperado de: [http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/19705/1/3\\_articulado\\_belem\\_do\\_para.pdf](http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/19705/1/3_articulado_belem_do_para.pdf)
- Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW, 1979). Recuperado de: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/cedaw25years/content/spanish/Convention-CEDAW-Spanish.pdf>
- Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995). Recuperado de: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf>
- Cubillas, M. J. Abril, E., Domínguez, S., Román, R., Hernández, A. y Zapata, J. Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México (2016). *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*. 12(2): 217-230.
- Frigerio, G., Poggi, M., y Tiramonti, G. (2006). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: FLACSO.

- INMUJERES. Instituto Nacional de las Mujeres (2002). *Cultura Institucional y Género en la Administración Pública*. México: INMUJERES. Recuperado de [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100432.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100432.pdf)
- Lagarde, M. (1996). *Género y Feminismo. Desarrollo humano y democracia*. España: Editorial Horas y Horas.
- Lagarde, M. (2001). *Democracia Genérica*. México: CENDOC-CIDHAL.
- Lamas, M. (1996). *La perspectiva de Género. En Hablemos de Sexualidad: lecturas*. México: Consejo Nacional de Población (CONAPO) - MexFam.
- Ley N° 179. *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México, 17 de diciembre de 2015. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/leyes.php>
- Ley N° 211. *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México, 4 de junio de 2015. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/leyes.php>
- Munévar, D. I., y Villaseñor, M. L. (2005). Transversalidad de género. Una estrategia para el uso político-educativo de sus saberes. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 3(21), 44-68. Recuperado de <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/LV/article/view/740>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1995). *Declaración y plataforma de acción de Beijing*. ONU. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf>
- Pacheco, L. (2011). Cultura institucional con perspectiva de género en instituciones de educación superior. En: P. Tuñón, A. Evangelista, Tinoco, O. (Coords.). *Género y Cultura Institucional*. México: El Colegio de la Frontera Sur.
- Palomar, V. C. (2011). *La Cultura Institucional de Género en la Universidad de Guadalajara*. México, D. F.: ANUIES.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado de: <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- Pérez Gómez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rodríguez Gaona, R. (2009). *Guía de Transversalización de la perspectiva de género*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Román Pérez, R., Abril, E., Gómez, E., y Cubillas, M. J. (2010). Género y educación: experiencias para transversalizar la perspectiva de género en una institución de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, II(5), 6-21.
- Román, R., Domínguez, S., Saucedo, M., y Tánori, J. (2016). Validación de un instrumento sobre cultura de género en instituciones de educación, salud e investigación en el noroeste de México. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, V (44) 83-108. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88446739006>
- Sánchez, M. C. y Villagómez, G. (2012). Perspectiva de género en instituciones de educación superior en la región sur-sureste de México. *Gen-Eros*. 11(2): 7-36.

- Scott, J. W. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (265-302). México: PUEG.
- Stamarski, C. y So Hin, L. (2015). Gender inequalities in the workplace: The effects or organizational structures, processes, practices, decisions makers' sexism. *Frontiers in Psychology*. 6: 1400 Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4584998/>

# EVALUACIÓN PSICOLÓGICA INTEGRAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

## COMPREHENSIVE PSYCHOLOGICAL EVALUATION IN UNIVERSITY STUDENTS

Aurora Sierra Canto (1), Janet Carolina Negron Espadas (2) y Saydi Paloma Santoyo Fuentes (3)

---

1.- Doctorante en Educación, Profesora de carrera de la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Yucatán. [aurora.sierra@correo.uady.mx](mailto:aurora.sierra@correo.uady.mx)  
2.- Maestra en Ciencias de Enfermería, Profesora de carrera de la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Yucatán.  
3.- Maestra En Investigación Educativa, Profesora de carrera de la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Yucatán.

---

Recibido: 13 de febrero de 2017  
Aceptado: 24 de marzo de 2017

### Resumen

Esta investigación evalúa un programa llamado Evaluación Psicológica Integral en estudiantes universitarios. Este programa es el resultado de una estrategia de intervención para fomentar la Formación Integral. Se realizó un estudio descriptivo, transversal para obtener los resultados de la implementación de dicho programa. Participaron en total 210 estudiantes universitarios, 166 en el periodo de agosto-diciembre 2013 y 44 en el periodo de enero-julio 2014. Este programa de evaluación psicológica integral permitió conocer y atender las necesidades psicológicas de los estudiantes en los tópicos de manejo del estrés y la sexualidad, abuso de sustancias prohibidas, violencia de pareja y duelo.

**Palabras clave:** Evaluación psicológica, evaluación integral, estudiantes universitarios

### Abstract

This research evaluates a program called Comprehensive Psychological Assessment in university students. This program is the result of an intervention strategy to promote Integral Training. A descriptive, cross - sectional study was carried out to obtain the results of the implementation of this program. A total of 210 university students participated, 166 in the period of August-December 2013 and 44 in the period of January-July 2014. This comprehensive psychological assessment program made it possible to meet and attend to the psychological needs of students, Stress and sexuality, substance abuse, partner violence and grieving.

**Key words:** Psychological evaluation, integral evaluation, university students

## Introducción

Los estudiantes Universitarios se enfrentan cada vez más a exigencias, desafíos y retos que les demandan una creciente cantidad de recursos físicos y psicológicos de diferente índole. Tal situación les puede hacer experimentar agotamiento, poco interés frente al estudio, y autocrítica, e, incluso, llevarlo a la pérdida de control sobre el ambiente, aunque sea sólo transitoriamente (Feldman, 2008).

En la salud, un profundo conocimiento del funcionamiento psicológico de los pacientes garantizará un adecuado tratamiento y un mejor pronóstico. En tanto, en educación, favorece la aplicación de métodos pedagógicos que respondan a las necesidades individuales de cada alumno.

En el campo educativo, algunos jóvenes presentan dificultades que sólo se registran en indicadores de elevado abandono académico. En esta situación, los estudiantes generalmente experimentan una alta carga de estrés durante su proceso formativo. En los universitarios estas dificultades se pueden incrementar, pues los programas de estudios de la mayoría de las carreras están considerablemente cargados en volumen de contenido, horas clase, mucho tiempo de autoestudio y realización de trabajos independientes, además del proceso de creación de conocimiento y retroalimentación importante que ocurre en este nivel de enseñanza. Todo esto puede combinarse con los problemas personales, propios de cada estudiante (Rosales Ricardo & Rosales Paneque, 2013).

Por otra parte, diversos estudios (citados en Feldman, Goncalves, Chacón, Zaragoza, Bagés y De Pablo, 2008) han demostrado que los síntomas característicos de procesos de ansiedad son muy comunes entre los estudiantes universitarios y pueden obstaculizar la vida social, el bienestar general, el desarrollo de habilidades sociales e incluso el rendimiento escolar. Diferentes autores como Barraza (2005, 2012); Berrío y Mazo (2011); Basnet, Jaiswal, Adhikari y Shyangwa (2012), consideran que, la persona con un bienestar psicológico adecuado, tiene satisfacción con su vida, frecuentes emociones positivas y sólo infrecuentemente, emociones negativas. Si, por el contrario, el individuo tiene insatisfacción con su vida, experimenta emociones negativas y bienestar subjetivo bajo (Álvarez Díaz, 2014).

El Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI) es la propuesta de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) para promover la Formación Integral del estudiantado bajo una filosofía humanista, concebida como el modo de ver la realidad que considera la dignidad y los derechos humanos como criterios fundamentales de las valoraciones y normas y como horizonte que orienta las acciones para desarrollar una vida plena (PIH-MEFI, 2013).

En el marco de la docencia, el MEFI se circunscribe a brindar los fundamentos para desarrollar la **Formación Integral del estudiantado**. Las herramientas que fortalecen el logro de la Formación Integral, son el desarrollo de la investigación y la extensión, por medio de la generación responsable del conocimiento y la cultura (PIH-MEFI, 2013).

## La Formación Integral

La intención de la Formación Integral es que las y los egresados de la UADY, en cualesquiera de sus Programa Educativo (PE), sean ciudadanos (as) con profunda conciencia de sí mismos, social y ecológica, con amplias capacidades para vivir, emprender y participar en un entorno multicultural, así como para aprender a lo largo de su vida.

La UADY concibe la Formación Integral como un proceso continuo que busca el desarrollo de todas las potencialidades del estudiante y su crecimiento personal en las cinco dimensiones que lo integran como ser humano, las cuales se describen a continuación (PIH-MEFI, 2013):

1. **Física:** cuerpo, sentidos, sexualidad, motricidad, cuidado de la salud física; lo orgánico, la alimentación, el descanso.
2. **Emocional:** reconocimiento y manejo adecuado de sentimientos y emociones como tristeza, enojo, felicidad, etcétera.
3. **Cognitiva:** creatividad, ideas, imaginación, pensamiento formal y razonamiento lógico.
4. **Social:** interacción y convivencia en un ambiente de tolerancia y respeto a los otros.
5. **Valoral-actitudinal:** sentido de vida del ser humano, y tipo de relación que se puede establecer con el mundo y el medio ambiente.

## Evaluación psicológica

Las evaluaciones psicológicas al inicio o a lo largo de la carrera universitaria proporcionan diagnósticos indispensables de orientación y de apoyo educativo para el desarrollo académico integral del estudiante, conduciendo a este a una educación de calidad. También se ha observado que cuando los estudiantes reciben tanto atención psicológica como talleres o intervenciones grupales a tiempo, la deserción y el rezago disminuyen, elevando la eficacia terminal (González Jaimes & Hernández Prieto, 2013).

En el campo de la Psicología, el estudio psicológico, derivado de la Evaluación Psicológica, se realiza con el propósito de observar y valorar el funcionamiento global del individuo y sus formas características de respuesta a las diferentes situaciones que enfrenta. A través de un estudio psicológico, en función del objetivo de investigación y de acuerdo con la demanda de cada caso, se evalúan diversas funciones y procesos constitutivos de la estructura de la personalidad, que incluyen entre otros: la capacidad y rendimiento intelectual, recursos, procesos ideacionales, intereses y aptitudes, el estilo de la relación interpersonal, tono afectivo predominante, formas de la demanda y expresión del afecto y el control de los impulsos, mecanismos de defensa; así como características de la integración del autoconcepto y la identidad, teniendo como base los elementos psicodinámicos que subyacen a la conducta manifiesta. (Heredia y Ancona, Santaella Hidalgo, & Somarriba Rocha, 2012).

Ahora bien, el propósito de realizar, en la facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Yucatán, el Programa de Evaluación Psicológica

Integral, responde a la estrategia de la Dirección, durante el periodo 2012-2015, para contribuir a implementar las cinco dimensiones del Modelo Educativo para la Formación Integral, es decir en lo físico, emocional, cognitivo, social y valor-actitudinal de los estudiantes.

El índice de rezago social constituye un indicador que considera variables de educación, acceso a servicios de salud, calidad y espacios de vivienda, servicios básicos en la vivienda y activos en el hogar. Yucatán está clasificado como un estado con un alto grado de rezago social, ocupando la posición número 9 en el país (CONEVAL, 2010).

En el 2010 el rezago educativo en Yucatán fue de 4.5 % en comparación con el 5.9 en el ámbito nacional. Esta problemática representa para la Universidad Autónoma de Yucatán un área de oportunidad, al poder establecer iniciativas de proyectos y acciones específicas que atiendan estas problemáticas (Plan de Desarrollo Institucional UADY, 2014-2022).

## **Objetivo**

Evaluar el programa de “Evaluación Psicológica Integral” (EPI), como estrategia de intervención coadyuvante de la Formación Integral, en los estudiantes de la Facultad de Enfermería de la UADY.

### **Objetivos Específicos**

1. Describir la metodología del programa EPI.
2. Identificar el número de estudiantes que participó en las diferentes fases de la EPI.
3. Describir los resultados de la EPI en función de las fortalezas y áreas de oportunidad para construir de forma individual el plan de atención a las necesidades que cada estudiante presente.
4. Identificar los temas grupales para generar intervenciones, como estrategia de atención.

## **Metodología**

Se realizó un estudio descriptivo, transversal, cuantitativo, en el cual se evalúa el programa de evaluación psicológica integral. Se aplicó a la población completa que pertenecía a los grupos de nuevo ingreso, de los siguientes periodos: agosto-diciembre 2013 y enero-julio 2014; mismo tiempo que duró el programa y periodo en cual se realiza la presente investigación. Cabe mencionar que 116 alumnos fueron evaluados en el semestre de ago-dic 2013 de la licenciatura de enfermería y de Trabajo Social de los campus Mérida y Tizimín, y en el semestre de ene-jul 2014 se evaluaron solamente estudiantes de la Licenciatura en Enfermería un total de 44, ya que no se contó con alumnos de la Licenciatura en Trabajo Social.

## **Procedimiento**

El programa tuvo cuatro fases, que se describen a continuación:

**Fase 1.- Aplicación de Instrumentos**, en esta fase se realizó la recolección de los datos a través de la aplicación individual de una batería de pruebas psicométricas, de las cuales algunas fueron suministradas mediante el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); se administraron también otras, llamadas pruebas proyectivas de gráficos. La aplicación de los instrumentos fue llevada a cabo con todos los estudiantes de nuevo ingreso de la Licenciatura en Enfermería y de la Licenciatura en Trabajo Social durante el curso de inducción. La aplicación del instrumento duró aproximadamente tres horas.

Como se observa en el diagrama 1, primero se les proporcionó a los estudiantes el consentimiento informado, el cual firmaron después de leer y solo si estaban de acuerdo sobre sus derechos habiendo aceptado participar en la aplicación de pruebas, principalmente respecto a su voluntariedad para colaborar, y el aviso de confidencialidad de los datos obtenidos en estas. Los estudiantes tenían, por lo tanto, la elección y opción de no aplicar las pruebas psicométricas y esta fue respetada sin consecuencias. Después de firmar el consentimiento informado, los estudiantes iniciaron respondiendo el test de prueba de sucesos de vida, misma que se encontraba en la plataforma UADY-Virtual y para la que se requirió el uso de TIC. Para finalizar, respondieron a las pruebas proyectivas de Familia y Wartteg.

Con esto se obtuvieron los datos que serían analizados e integrados en la siguiente fase.

**Fase 2.- Integración de resultados**, en esta fase se obtuvieron los expedientes electrónicos y la clasificación de los diferentes grados de atención que requerían los estudiantes. Se realizó la interpretación de cada una de las pruebas aplicadas a los estudiantes de forma individual y se obtuvo el reporte de atención, así como el perfil de personalidad en el cual se precisa cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad que tiene cada uno de los estudiantes evaluados. Esta fase duró aproximadamente tres semanas, tiempo que depende del número de expedientes a integrar. Fue una de las más significativas debido a que se obtuvo la información de cómo se trabajaría en las siguientes fases de la Evaluación psicológica Integral.

El estudiante considerado **Foco azul**, fue el que tenía recursos, fortalezas, habilidades, destrezas y características de personalidad que le permitían desarrollar su potencial humano con profunda conciencia de sí mismo, social y ecológica, con amplias capacidades para vivir, emprender y participar en un entorno multicultural, así como, para aprender a lo largo de su vida, y prácticamente lo único que le faltaba era el espacio que le proporciona la facultad con sus PE para que este potencial sea expresado.

El estudiante considerado **Foco rojo**, es aquel que tenía mayor número de áreas de oportunidad, es decir, necesitaba algún tipo de atención o intervención psicológica, ya sea individual o grupal que le proporcione al apoyo para trabajar en las dimensiones Física, Emocional, Cognitiva, Social y Valoral-actitudinal y de esta forma poder desarrollar su potencial humano.

**Fase 3.- Entrevistas**, en esta fase se estableció el contacto humano, directo e individual con todos los estudiantes que fueron evaluados en la primera fase. Se caracterizó porque a través de la técnica de la entrevista, a

cada estudiante se le proporcionó una retroalimentación de los resultados y hallazgos de su propia evaluación psicológica integral.

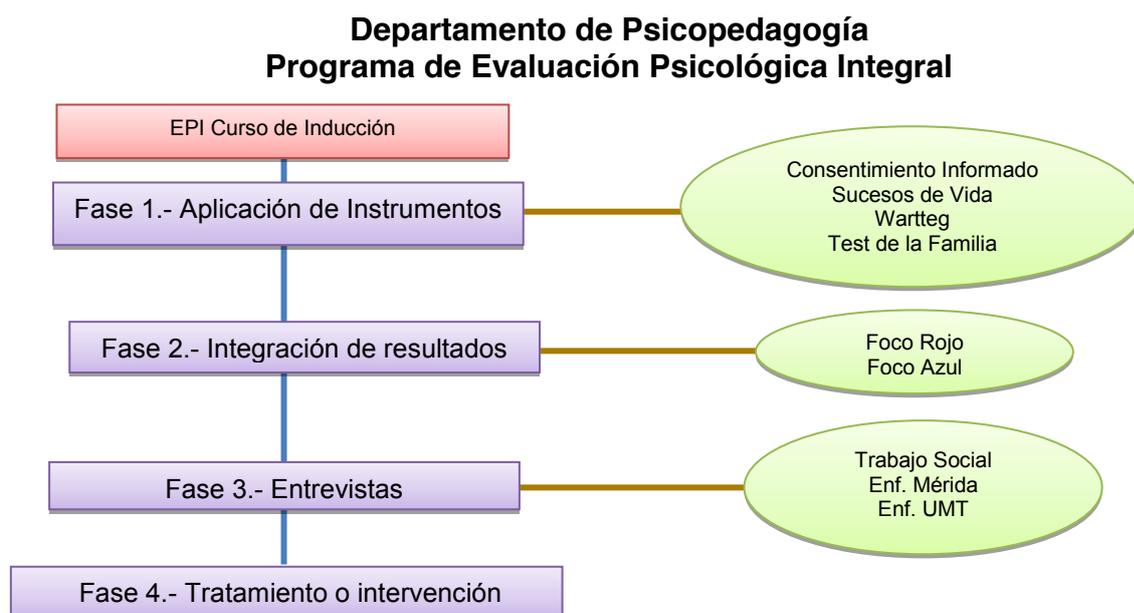
El objetivo fue establecer el diálogo directo con el estudiante y analizar el reflejo de sus fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades, al ingresar a la Facultad de Enfermería y en la entrevista se les invitaba o canalizaba, según el caso, a la atención psicológica. Esta atención, se les proporcionó a través del departamento de psicopedagogía o del Centro de Atención a Estudiantes de la universidad.

**Fase 4.- Tratamiento o intervención**, esta fase estuvo íntimamente ligada a la anterior, debido a que se caracterizó por realizar intervenciones individuales o grupales. Además, se procuró que los estudiantes clasificados como focos rojos, tuvieran el servicio de atención psicológica del departamento de psicopedagogía o, como se mencionó previamente, fueran atendidos por el CAE.

Cuando el estudiante resultaba ser foco rojo, se procuraba que la toma de conciencia en cuanto a su condición psicológica, familiar, emocional estuviera encauzada a trabajar de forma oportuna los conflictos o situaciones que lo ponen en riesgo de deserción. Se le ofrecían los servicios de atención psicológica que oferta el departamento de psicopedagogía o bien, se le canalizaba con el Centro de Atención al Estudiante (CAE); este programa institucional le ofrece al estudiante atención psicológica en sus instalaciones.

Sin embargo, como el proceso de atención psicológica es voluntario, el estudiante era libre de aceptar o declinar del servicio psicológico, no obstante, ante un posible no, se generaron otro tipo de intervenciones. Como el caso de las intervenciones grupales, talleres, conferencias o espacios de encuentro en donde el estudiante tuviera la oportunidad de trabajar las dimensiones que fueron detectadas como áreas de oportunidad o de riesgo.

En la figura 1, se observan las fases y los productos del Programa de Evaluación Psicológica Integral.



**Figura 1.- Proceso de realización de la EPI (Sierra, 2013).**

## Resultados

A continuación, se describen los resultados de la evaluación del programa EPI, comprendida en el periodo de agosto 2013 a diciembre 2014.

En la implementación del programa se aplicaron a 116 estudiantes las pruebas de sucesos de vida, Wartteg y el dibujo de la Familia. Asistieron a la entrevista psicológica individual 113 estudiantes y fueron atendidos por el departamento de psicopedagogía 37 estudiantes de forma individual (ver tabla 1).

Tabla 1.

*Resultados de la aplicación Evaluación Psicológica Integral de Ago-Dic 2013, (Sierra, 2013).*

Atención Individual	Número de estudiantes	Beneficios
<b>EPI Aplicación</b>	116	✓ Medición para la intervención
<b>EPI Entrevista</b>	113	✓ Contacto directo para atender necesidades
<b>EPI Atención Psicopedagógica</b>	37	✓ Atención personalizada desde el primer semestre

Estos resultados indican que el 100% de los estudiantes de nuevo ingreso aplicaron las pruebas psicométricas para su valoración. El 97 % de los estudiantes fue entrevistado y el 32% fue derivado a atención psicológica.

En la tabla 2, se observan los resultados obtenidos en la Evaluación Psicológica Integral de enero-julio 2014. Durante la implementación del programa, se aplicaron a 44 estudiantes las pruebas de sucesos de vida, Wartteg y el dibujo de la Familia. Asistieron a la entrevista psicológica individual 42 estudiantes y fueron atendidos individualmente por el departamento de psicopedagogía, 30 estudiantes.

Tabla 2.

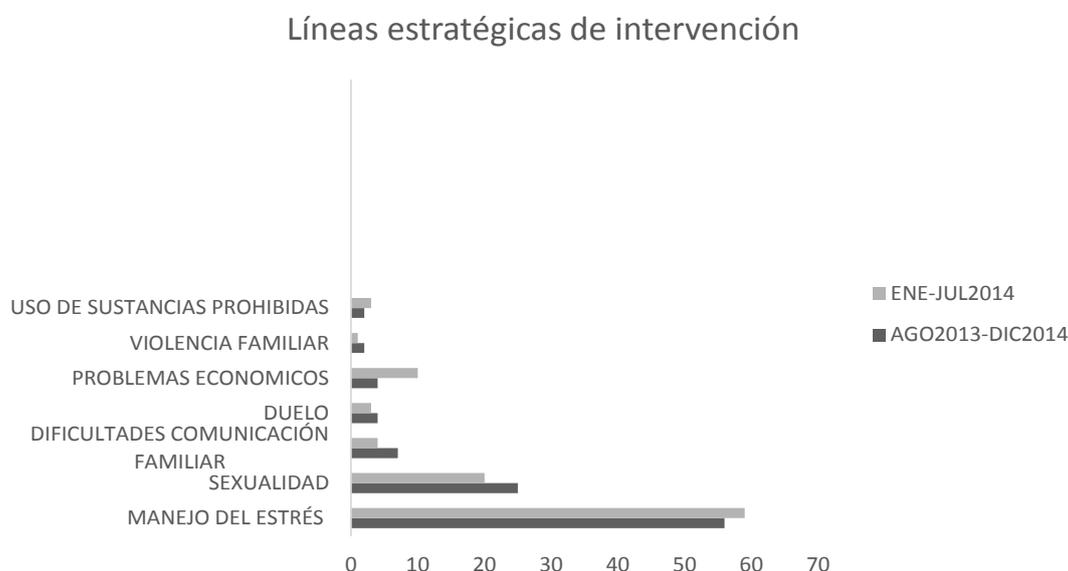
*Resultados de la aplicación Evaluación Psicológica Integral de Ene-Jul 2014, (Sierra, 2014).*

Atención Individual	Número de estudiantes	Beneficios
<b>EPI Aplicación</b>	44	✓ Medición para la intervención
<b>EPI Entrevista</b>	42	✓ Contacto directo para atender necesidades
<b>EPI Atención Psicopedagógica</b>	30	✓ Atención personalizada desde el primer semestre

Estos resultados indican que el 100% de los estudiantes de nuevo ingreso aplicaron las pruebas psicométricas para su valoración. El 96% de los estudiantes fueron entrevistados y el 69% fue derivado a atención psicológica.

La prueba de sucesos de vida y las entrevistas detectaron las líneas estratégicas de intervención: Manejo del estrés con el 56% y 69 % de

estudiantes que reportaron alguna dificultad en este tema; sexualidad con el 25% y 20%; Dificultades de Comunicación Intrafamiliar con el 4% y 7%; Duelo con 4% y 3%; Problemas Económicos con 4% y 10%; Violencia familiar, 2% y 1%, y Uso de Sustancias Prohibidas con el 2% y 3% (ver Grafica 1).



**Figura 2. Porcentajes de estudiantes y líneas estratégicas de intervención.**

## Discusión

Este programa de evaluación psicológica integral permitió conocer y atender las necesidades psicológicas de los estudiantes de nuevo ingreso de la facultad de enfermería en sus diferentes PE, Enfermería y Trabajo Social. Su aportación fue que las intervenciones se efectuaran con objetivos claros y precisos en la construcción de la formación integral de la comunidad estudiantil. El programa intenta entender e intervenir en los factores que ponen en riesgo de rezago o deserción escolar al estudiante. Está basado en el constructivismo, es decir, los estudiantes conocen y aprenden los procesos que dificultan o mejoran su propio aprendizaje (Gallego, Pérez y Torres, 1997). Se espera, como lo señala el constructivismo, que el estudiante animado por el proceso de evaluación y por la autorreflexión de los resultados, construya su propia conceptualización y realice acciones para modificar los factores de riesgo que tiene al momento de ingresar a la universidad.

En total, 160 estudiantes recibieron servicios de atención individual en la Facultad de Enfermería entre los que figuran la aplicación de pruebas psicométricas, entrevistas psicológicas y la derivación a la atención psicológica o psicopedagógica, por lo tanto, la evaluación psicológica integral realizada por iniciativa de la facultad y la línea estratégica de intervención relacionada con el manejo del estrés y la sexualidad, se consideran servicios de tipo mixto, ya que

se emprendieron funciones relacionadas con aspectos tanto psicológicos como psicopedagógicos. Cabe señalar que en un estudio realizado con 74 universidades españolas se encontró un total de 70 servicios implementados en 51 universidades en los que se diferenciaron tres categorías: 11 otorgaban servicios psicopedagógicos, 37 psicológicos y 22 mixtos. Entre los servicios psicopedagógicos era habitual la implementación de cursos sobre técnicas de estudio, técnica de relación para la reducción del estrés y habilidades comunicativas; en los servicios psicológicos se identificaron tres funciones: asesoramiento, intervención psicoterapéutica y programas específicos (López-González et. al., 2009). Debido a la naturaleza y diversidad de acciones que demandan los servicios relacionados con la atención al estudiante, es imprescindible que además de la labor del personal especializado se fortalezcan de manera continua redes de apoyo externas y al interior de la comunidad educativa, como factores de protección para favorecer el proceso de formación integral a desarrollar en la trayectoria académica de los estudiantes.

De los resultados derivados de la prueba de sucesos de vida y las entrevistas, se obtuvo que las líneas estratégicas de intervención con mayor porcentaje de dificultad para los estudiantes son el manejo del estrés y la sexualidad.

Los presentes resultados confirman lo que se ha encontrado en otros estudios con respecto al manejo del estrés en estudiantes universitarios, pudiéndose deber a deficiencias metodológicas del profesorado, sobrecarga del estudiante, creencias sobre el rendimiento académico, intervenciones en público, clima social negativo, carencia de valor de los contenidos y dificultades de participación (Gabanach, Souto y Franco 2016). Las dificultades en la sexualidad confirman la falta de educación sexual en la población de estudio, ya que México ocupa el noveno lugar de once países que integran la coalición Mesoamericana para la Educación Integral en Sexualidad. (González, González y Valdez 2016). Significando ambos resultados una importante área de oportunidad para el plan de atención a las necesidades de cada estudiante.

## **Conclusiones**

Este programa de evaluación psicológica integral manifestó la relevancia de atender las líneas de manejo del estrés y la sexualidad, a través de talleres grupales para tener una intervención más rápida, efectiva e interesante para los universitarios. Impartir conferencias de las temáticas: abuso de sustancias prohibidas, violencia de pareja y duelo para difundir de forma grupal diversas estrategias de acción que coadyuven a mejorar a los estudiantes en estas situaciones. A su vez, estos talleres y conferencias pueden ser llevados hacia la comunidad para que se integre al proceso en la educación de estos temas. Este tipo de estrategias y programas permite la producción, innovación y actualización en los servicios de formación integral que imparte la facultad de Enfermería con una metodología científica y humana.

El programa de Evaluación Psicológica Integral cumple el objetivo de atender oportunamente los temas grupales como estrategia de acción para que el estudiante se enfrente durante su carrera a situaciones que demandan

dedicación, tiempo, esfuerzo y desarrollo de habilidades profesionales con mejores recursos psicológicos, familiares y académicos.

Por último, es importante considerar que los procesos de globalización mundial, exigen en las personas la capacidad para enfrentar los retos y problemáticas profesionales de mayor complejidad. Debido a esto, el contar en una institución de educación superior con programas de evaluación psicológica integral pertinentes y factibles que generen líneas estratégicas de intervención, en los que participen los estudiantes desde su ingreso a este nivel educativo, favorece la toma de decisiones fundamentada para mejorar los procesos educativos y de atención al estudiante, que permitan la formación integral de futuros profesionales con perfiles de egreso acordes para la atención de necesidades y problemas del área disciplinar elegida como parte de la realización de un proyecto de vida.

## Referencias

- Álvarez Díaz, Y. (2014). Relación del bienestar psicológico con los niveles de ansiedad: rasgo estado en adolescentes. *Revista de Ciencias Médicas de la Habana*, 20(1), 89-99. Recuperado de <http://revcmhabana.sld.cu/index.php/rcmh/article/view/186/html>
- Basnet, B., Jaiswal, M., Adhikari, B., & Shyangwa, P. M. (2012). Depression among undergraduate medical students. *Kathmandu University Medical Journal (KUMJ)*, 10, 56-59.
- Barraza, A. (2005). *El estrés académico de los alumnos de educación media y superior*. Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, México.
- Barraza, A. (2012). Estresores en alumnos de licenciatura y su relación con dos indicadores autoinformados del desempeño académico. *Revista electrónica de Investigación Educativa Duranguense*, 12, 22-29. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4025617>
- Berrío, G.N. & Mazo, Z. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquia*, 3, 65-82.
- Feldman, L. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 739-751.
- Gallego Badillo, R., Pérez Miranda, R., y Torres Gallego, L. N. (1997). El concepto de aprendizaje total, una aproximación teórica. *Estudios de Pedagogía y didáctica*, 2 (1), 4-13.
- González Jaimes, E. I., & Hernández Prieto, D. L. (2013). *Revista Electronica de Psicología Iztacala*. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/principal.html>
- Heredia y Ancona, C., Santaella Hidalgo, G., & Somarriba Rocha, L. A. (2012). *Informe Psicológico*. D.F: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- López-González, M.; Bermejo, B. y Belen, S. (2009). Revisión de los servicios de atención psicológica y psicopedagógica en las universidades españolas. *Acción psicológica*, enero-junio, 17-40.

- Rosales Ricardo, Y., & Rosales Paneque, F. (2013). Burnout estudiantil universitario. Conceptualización y estudio. *Salud Mental*, 36(4), 337-345.
- Sierra Canto, A. (2013). *Reporte Semestral del Departamento de Psicopedagogía*. Universidad Autónoma de Yucatán. Facultad de Enfermería.
- Sierra Canto, A. (2014). *Reporte Semestral del Departamento de Psicopedagogía*. Universidad autónoma de Yucatán. Facultad de Enfermería.
- PIH-MEFI. (2013). *Programa institucional de habilitación en el MEFI*. Universidad Autónoma de Yucatán: Mérida, Yucatán.
- UADY (2014). *Plan de Desarrollo Institucional UADY, 2014-2022*. México: Autor. Recuperado de <http://www.pdi.uady.mx/pdi.php>.

# LOS COMPONENTES DEL ESTRÉS Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ALUMNOS DE UNA LICENCIATURA EN NUTRICIÓN

## THE COMPONENTS OF STRESS AND ITS RELATIONSHIP TO ACADEMIC PERFORMANCE IN STUDENTS OF A NUTRITION DEGREE

Margarita Rosalina Morales González (1) y Arturo Barraza Macías (2)

---

1.- Maestra en Educación con campo en la Práctica educativa. Facultad de Medicina y Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango. [Inrosalina@hotmail.com](mailto:Inrosalina@hotmail.com)

2.- Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica de Durango. [tbarraza-2017@hotmail.com](mailto:tbarraza-2017@hotmail.com)

---

Recibido: 14 de marzo de 2017

Aceptado: 17 de mayo de 2017

### Resumen

La presente investigación se planteó como objetivos centrales: determinar el nivel de los componentes del estrés y del rendimiento académico en alumnos de una licenciatura en nutrición, así como establecer la relación entre ambas variables. Para el logro de este objetivo se desarrolló un estudio cuantitativo no experimental, transversal y correlacional a través de la aplicación de una encuesta a los alumnos de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Los resultados obtenidos permiten afirmar la presencia de un nivel medio de estrés, un nivel medio de rendimiento académico y, de forma general, que no hay relación entre ambas variables, salvo con un estresor y algunas estrategias de afrontamiento.

**Palabras clave:** estrés, rendimiento académico, estresores y estrategias de afrontamiento.

### Abstract

The present research was considered as central objectives: to determine the level of components of stress and the academic performance in students of a bachelor's degree in nutrition, as well as to establish the relation between both variables. To achieve this objective is a non-experimental, transverse and correlational quantitative study through the application of a survey to the students of the Degree in Nutrition of the Universidad Juarez of the Estado of Durango. The results obtained confirm the presence of an average level of stress, an average level of academic achievement and, general training, that there is no relationship between both variables, except with a stressor and some coping strategies.

**Key words:** stress, academic performance, stressors and coping strategies

## Introducción

¿Hay presencia de estrés en nuestros estudiantes universitarios, y cómo es que este afecta su rendimiento académico? Esta es y ha sido, una de las cuestiones que de forma demandante se han planteado los investigadores en el ámbito educativo.

Todos los organismos experimentan reacciones de estrés durante su vida, pero cuando la reacción del sujeto se prolonga puede agotar las reservas del individuo y traducirse en una serie de problemas (Pulido, et al. 2011).

La palabra estrés deriva del termino griego *stringere* cuyo significado es tensar o estirar. Esta palabra fue tomada y utilizada en el siglo XIV por el idioma ingles como *strain*, lo que quiere decir tensión. Durante ese mismo siglo el estrés fue usado para representar dureza, momentos de angustia, adversidad, etc. El surgimiento como tal de este término, tiene su origen en el siglo XVII con el estudio de la física. Fue el inglés Robert Hooke (citado por Román, Hernández & Ortiz, 2010) quien encontró la energía potencial elástica y la relación que hay entre las deformaciones de un cuerpo y la fuerza aplicada sobre este. Descubrió la relación existente entre la capacidad de los procesos mentales de resistir cargas y la capacidad de las personas para soportar el estrés.

En el siglo XX el médico y fisiólogo francés Claude Bernard dio los primeros reportes del concepto de estrés aplicado a otras ciencias como la medicina. El médico y fisiólogo llega a una concepción importante, *“la estabilidad del medio ambiente interno es la condición indispensable para la vida libre e independiente”* (Águila, Calcines, Monteagudo & Nieves, 2015, p. 165).

A mediados del siglo XX Hans Selye (citado por Román, et al. 2010), quien se convirtió en pionero en este campo, redefinió el estrés desde varias posturas, primero como estímulo, después como respuesta, incorporando conceptos importantes como agente estresor. En 1960 tras la publicación de su libro, Selye define al estrés como *“la suma de todos los efectos inespecíficos de factores (actividades cotidianas, agentes productores de enfermedades, drogas, hábitos de vida inadecuados, cambios abruptos en los entornos laboral y familiar), que pueden actuar sobre la persona”* (Águila, et al, 2015, p. 166).

Entre las diferentes concepciones y modelos existentes, en el presente trabajo se toma como base el Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico (Barraza, 2006) para definir el estrés académico, quien lo considera como un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que ocurre de forma descriptiva en tres partes:

Primera: el alumno se ve sometido, en ambientes de estudio, a una serie de demandas que, bajo el juicio del propio alumno son valoradas como estresores,

Segunda: esos estresores ocasionan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se expresa con varios síntomas (signos de desequilibrio).

Tercera: ese desequilibrio sistémico impone al alumno a ejecutar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico.

La intención de la presente investigación trasciende y centra su atención en la relación de esta variable con la que refiere al rendimiento académico. Este último es definido por Tonconi (2010, citado por Córdova, Irigoyen, 2015) como el nivel en el cual un individuo demuestra su conocimiento en una materia a través de un indicador cuantitativo, cuyo valor es expresado en sistema decimal y cuyo rango de aprobación para cada unidad de aprendizaje es establecido por personas calificadas.

La posible relación entre el estrés y el rendimiento académico, está descrita en psicología, ya que emoción y conocimiento tienen una relación bidireccional. Pekrun (citado por Barzallo & Moscoso, 2015) señaló cuatro vías que hacen que las emociones influyan sobre el aprendizaje y el conocimiento, es decir, las emociones inciden, de manera predominante, sobre el aprendizaje y el rendimiento a través de la memoria y la atención, y en el uso de las estrategias de aprendizaje y en su motivación.

La revisión de la literatura al respecto nos indica que el estrés no afecta de manera significativa el rendimiento académico, sin embargo, se encuentra que este interfiere en algunas de las actividades académicas realizadas por los discentes (Domínguez, Guerrero & Domínguez, 2015). Según Córdova e Irigoyen (2015), en la mayoría de los estudiantes se presenta un rendimiento académico muy bueno; observándose que a niveles medios de estrés mejor rendimiento académico se presenta. En otra obra, el autor indica que hay una relación significativa de reducida magnitud entre el estrés académico y el rendimiento académico (García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco & Natividad, 2012). Aunque hombres y mujeres presentaron mejor rendimiento cuando el estrés académico percibido fue mayor (Feldman, Goncalves, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés, Pablo, 2008).

Como se puede observar esta relación permanece algo distante de ser clara y precisa, por lo que, en ese sentido, se justifica seguir indagando al respecto, aunque cabe mencionar que para avanzar en esta línea de discusión se ha decidido trabajar la relación entre los componentes del estrés y el rendimiento académico. En ese sentido, el objetivo central de la presente investigación es establecer la relación entre los componentes del estrés y el rendimiento académico en alumnos de una Licenciatura en Nutrición. Este objetivo general se complementa con dos objetivos descriptivos: a) identificar el nivel de los componentes del estrés, y b) determinar el nivel de rendimiento académico.

## **Método**

El presente estudio puede ser caracterizado como cuantitativo no experimental, transversal y correlacional. Los estudios cuantitativos se basan en un análisis deductivo, de modo que la teoría precede a la observación, es previa a la hipótesis y tiene un papel central, tanto para definir los objetivos como para seleccionar la estrategia metodológica a usar (Alesina et al. 2011).

La investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Lo que se hace es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto real, para más tarde analizarlos (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 1997).

Los estudios transversales implican una sola medición de las variables en un tiempo determinado, en este caso fue el semestre febrero-julio del año 2016.

En la investigación correlacional se tiene como objetivo medir el grado de relación entre dos variables. Se valoran dos o más variables que se pretende determinar si están o no relacionadas en los mismos sujetos y luego se analiza la correlación (Hernandez, et al. 1997) por lo que en esta investigación se midió la relación entre los componentes del estrés y el rendimiento académico.

Para la recolección de la información se utilizó la encuesta a través de la segunda versión del inventario SISCO para el estudio del estrés académico (Barraza, en prensa), el cual consta de 47 ítems distribuidos de esta forma: un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (sí-no), permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario, un ítem en un escalamiento tipo Likert de cinco valores numéricos (del 1 al 5 donde uno es poco y cinco mucho) que permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico, 15 ítems que permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores; 15 ítems que permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor y 15 ítems que permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamientos; todos ellos en un escalamiento tipo Likert de seis valores categoriales (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre).

Al principio de la encuesta se agregó un apartado de datos generales, en donde se incluyó información sobre el sexo, la edad, el semestre y la escuela de procedencia de los participantes. Así mismo, al finalizar el cuestionario se añadió una pregunta abierta, cuestionando sobre el último promedio obtenido, con la finalidad de conocer el rendimiento académico.

Esta segunda versión del inventario SISCO fue aplicado a los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango, siendo un total de 412 alumnos. La distribución de los estudiantes, según las variables sociodemográficas estudiadas fue la siguiente: a) 310 pertenecen al sexo femenino y 102 al sexo masculino b) la edad mínima fue de 18, mientras que la edad máxima fue de 39 años, c) siendo 183 estudiantes provenientes de escuelas humanistas y 169 de escuelas técnicas.

La información ha sido recabada en las aulas durante el horario académico y los datos se analizaron a través del software Statal Package for Social Sciences (SPSS) versión 20. Una vez aplicado el cuestionario reportó una confiabilidad de alfa de Cronbach de 0.90.

## Resultados

El análisis de resultados se desarrolló en tres momentos. Es importante mencionar que en ellos se analizaron los tres componentes del estrés: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento, e igual se hizo con el rendimiento académico.

En un primer momento se llevó a cabo el análisis descriptivo a través de la media aritmética, mientras que en el segundo momento se hizo el análisis correlacional a través del estadístico  $r$  de Pearson (la regla de decisión fue  $p < .05$ ).

Tabla 1.

*Estadísticos descriptivos para la dimensión de estresores*

Estresores	Media	Desv. típ.
<i>La competencia con mis compañeros del grupo</i>	1.61	1.367
<b>La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días</b>	<b>3.18</b>	<b>1.152</b>
La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases	2.34	1.324
La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en internet, etc.)	2.60	1.209
El nivel de exigencia de mis profesores/as	2.66	1.212
El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	2.56	1.234
Que me toquen profesores/as muy teóricos/as	2.52	1.398
<i>Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc)</i>	<i>2.33</i>	<i>1.427</i>
<b>Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as</b>	<b>3.12</b>	<b>1.378</b>
<b>La realización de un examen</b>	<b>3.73</b>	<b>1.284</b>
Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo	3.07	1.560
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as	2.52	1.399
<i>Que mis profesores/as estén mal preparados</i>	<i>2.33</i>	<i>1.603</i>
Asistir a clases aburridas o monótonas	2.59	1.621
No entender los temas que se abordan en la clase	2.81	1.445

Nota: se destacan con negritas los más altos y con cursiva los más bajos

Tabla 2.

*Estadísticos descriptivos para la dimensión de síntomas*

Síntomas	Media	Desv. Típ.
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	2.40	1.554
Fatiga crónica (cansancio permanente)	2.64	1.506
Dolor de cabeza o migraña	2.40	1.565
<i>Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea</i>	<i>1.76</i>	<i>1.504</i>
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	1.94	1.685
<b>Somnolencia o mayor necesidad de dormir</b>	<b>2.76</b>	<b>1.636</b>
<b>Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)</b>	<b>2.73</b>	<b>1.523</b>
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	2.12	1.504
Ansiedad, angustia o desesperación	2.54	1.491
<b>Problemas de concentración</b>	<b>2.74</b>	<b>1.368</b>
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	2.06	1.520
<i>Conflictos o tendencia a polemizar o discutir</i>	<i>1.74</i>	<i>1.441</i>
<i>Aislamiento de los demás</i>	<i>1.68</i>	<i>1.499</i>
Desgano para realizar las labores escolares	2.20	1.420
Aumento o reducción de consumo de alimentos	2.29	1.678

Nota: se destacan con negritas los más altos y con cursiva los más bajos

En las tablas 1, 2 y 3, se presentan los datos descriptivos de cada uno de los ítems indagados sobre los tres componentes del estrés académico. Como se observa, los estresores que resultaron con mayor promedio son los que se refieren a “la realización de un examen”, “la sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días” y “tener el tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as”, con puntaje de 3.73, 3.18 y 3.12 respectivamente. Por otro lado, la competencia con los compañeros del grupo (1.61), la participación en clase (2.33) y que los/as profesores/as estén mal preparados (2.33), son los estresores con más bajo promedio de esta dimensión

En el caso de los síntomas se destacan por su promedio más bajo los síntomas de “aislamiento de los demás”, “conflictos o tendencia a polemizar o discutir” y “problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea”, con 1.68, 1.71 y 1.76 puntos respectivamente. En sentido opuesto, los síntomas debido al estrés como lo son la somnolencia o mayor necesidad de dormir, problemas de concentración e inquietud, representan los aspectos con los mayores promedios de la dimensión; a saber, 2.76, 2.74 y 2.73 puntos, respectivamente.

Tabla 3.

*Estadísticos descriptivos para la dimensión de estrategias de afrontamiento*

<b>Estrategias de afrontamiento</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típ.</b>
Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)	2.86	1.339
<b>Escuchar música o distraerme viendo televisión</b>	<b>3.46</b>	<b>1.288</b>
<b>Concentrarse en resolver la situación que me preocupa</b>	<b>3.36</b>	<b>1.264</b>
Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa (echarme porras)	2.88	1.410
<i>La religiosidad (hacer oraciones o asistir a misa)</i>	<i>2.12</i>	<i>1.743</i>
Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa	2.80	1.509
<i>Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos</i>	<i>2.65</i>	<i>1.565</i>
<i>Ventilación y confidencias (verbalización o plática de la situación que preocupa)</i>	<i>2.51</i>	<i>1.475</i>
Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa	3.15	1.393
<b>Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa</b>	<b>3.36</b>	<b>1.362</b>
Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa	3.04	1.303
Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucione	3.16	1.357
Salir a caminar o hacer algún deporte	3.17	1.495
Realizar un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas	2.85	1.401
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que me preocupa	3.30	1.434

Nota: se destacan con negritas los más altos y con cursiva los más bajos

Las tres estrategias de afrontamiento que obtuvieron mayores promedios en esta dimensión corresponden a “escuchar música o distraerme viendo televisión”, con 3.46 puntos; “concentrarse en resolver la situación que me preocupa”, con 3.36 puntos y “analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa”, con 3.36 puntos. En el lado opuesto, los promedios más bajos en esta dimensión corresponden a la

religiosidad, ventilación y confidencias y solicitar el apoyo de la familia o amigos; con puntaje de 2.12, 2.51 y 2.65, respectivamente.

Por su parte el promedio de uso de cada uno de los componentes es de 2.66 para los estresores, 2.26 para los síntomas y 2.97 para las estrategias de afrontamiento. En el caso del rendimiento académico el promedio general fue de 8.54.

Los resultados referentes al análisis correlacional de cada una de las dimensiones o componentes del estrés (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento) y el rendimiento académico (promedio último), se presentan en las tablas 4, 5 y 6.

Como se muestra solamente en el estresor “que mis profesores estén mal preparados” se presenta un nivel de significación menor a .05 (tabla 4), por lo que se puede afirmar que conforme aumenta el promedio de los estudiantes, aumenta su nivel de estrés porque los profesores estén mal preparados.

Tabla 1

*Nivel de significación de la correlación r de Pearson entre las variables "estresores" y "promedio"*

<b>Estresores</b>	<b>Promedio último Sig. (bilateral)</b>
La competencia con mis compañeros del grupo	.672
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días	.480
La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases	.727
La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en internet, etc.)	.820
El nivel de exigencia de mis profesores/as	.807
El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	.559
Que me toquen profesores/as muy teóricos/as	.455
Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc.)	.429
Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as	.436
La realización de un examen	.830
Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo	.065
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as	.858
<b>Que mis profesores/as estén mal preparados</b>	<b>.030</b>
Asistir a clases aburridas o monótonas	.955
No entender los temas que se abordan en la clase	.469

p<.05

En el caso de los síntomas (tabla 5) los resultados muestran que no hay relación entre los síntomas que padecen los estudiantes por estrés y el promedio que obtienen. Por su parte, en la dimensión estrategias de afrontamiento (tabla 6), los resultados indican que el promedio se relaciona de manera significativa con las estrategias: “habilidad asertiva”, “concentrarse en resolver la situación preocupante”, “establecer soluciones concretas para resolver la situación que preocupa” y “analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación preocupante”, con niveles de significación de .020, .016, .001 y .040 respectivamente, siendo la relación

positiva, es decir, a mayor promedio aumenta el uso de estas estrategias de afrontamiento.

Tabla 2

*Nivel de significación de la correlación  $r$  de Pearson entre las variables "síntomas" y "promedio"*

Síntomas	Promedio último Sig. (bilateral)
Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	.510
Fatiga crónica (cansancio permanente)	.089
Dolor de cabeza o migraña	.951
Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	.142
Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	.449
Somnolencia o mayor necesidad de dormir	.997
Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	.223
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	.117
Ansiedad, angustia o desesperación	.210
Problemas de concentración	.405
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	.954
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	.644
Aislamiento de los demás	.770
Desgano para realizar las labores escolares	.569
Aumento o reducción de consumo de alimentos	.421

$p < .05$

Tabla 3

*Nivel de significación de la correlación  $r$  de Pearson entre las variables "estresores" y "estrategias de afrontamiento"*

Estrategias de afrontamiento	Promedio último Sig. (bilateral)
<b>Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)</b>	<b>.020</b>
Escuchar música o distraerme viendo televisión	.666
<b>Concentrarse en resolver la situación que me preocupa</b>	<b>.016</b>
Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa (echarme porras)	.330
La religiosidad (hacer oraciones o asistir a misa)	.867
Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa	.327
Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos	.577
Ventilación y confidencias (verbalización o plática de la situación que me preocupa)	.183
<b>Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa</b>	<b>.001</b>
<b>Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa</b>	<b>.040</b>
Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa	.081
Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucioné	.147
Salir a caminar o hacer algún deporte	.188
Realizar un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas	.061
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que me preocupa	.443

$p < .05$

## Discusión de Resultados

En los resultados de esta investigación, respecto al estrés académico, sobresalen las causas de mayor estrés en los estudiantes: la realización de un examen, exponer temas ante los compañeros de grupo, tener el tiempo limitado para hacer los trabajos que encargan los profesores, asistir a clases aburridas o monótonas y no entender los temas que se abordan en clase. Esto indica que los estudiantes de nutrición se estresan más cuando se les aplica un examen pues en la evaluación que realizan los docentes, es a este aspecto al que se le da más valor. Este resultado coincide con Barraza (2012) quien indica que hay una elevada de incidencia de estrés por la realización de un examen; asimismo, se estresan por la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, ya que como mínimo en su carga horaria son cuatro unidades de aprendizaje, considerando que en todas se les encargan tareas y trabajos diariamente, por lo que se sienten presionados; también les estresa el hecho de tener el tiempo limitado para realizar el trabajo que encargan los/las profesores/as ya que si las clases de ciertas unidades de aprendizaje son diariamente, los trabajos, en muchos de los casos, se tendrán que hacer de un día para otro.

Otro dato sobresaliente se relaciona con los síntomas que se presentan con mayor frecuencia; a este respecto la somnolencia o mayor necesidad de dormir, puede generar otros síntomas como es el caso de los problemas de concentración; en ese sentido se puede decir que si un estudiante sufre del primer síntoma, difícilmente logrará concentrarse en clase.

En el caso de las estrategias de afrontamiento el que los estudiantes cuando están estresados, opten por afrontar ese estrés escuchando música o al distraerse viendo la televisión, refleja que tratan de evadir la situación antes que solucionarla. En este sentido, la segunda estrategia de afrontamiento que cuenta con un mayor promedio, es que los alumnos precisamente se concentran en resolver la situación que los estresa, lo que indica que si se soluciona el asunto, entonces desaparece el estrés. Aunado a esto, se encuentra otra estrategia de afrontamiento con mayor promedio y que corresponde al hecho de que los participantes analizan tanto lo bueno como lo malo de las soluciones pensadas para resolver la situación que les preocupa, pues al pensar en solucionar la situación estresante tienen que hacerlo positivamente buscando lo que más les convenga.

De los tres componentes del estrés académico es el de estrategias de afrontamiento el que se presenta con mayor frecuencia con una media de 2.97 En lo que concierne al rendimiento académico, se tiene una media de 8.54 correspondiente a un nivel medio, tomando en cuenta que 6 y 7 corresponden a bajo, 8 y 9 a medio y 10 a alto.

Referente a la relación entre los componentes del estrés y el rendimiento académico, se encontró que, en la primera dimensión de los estresores, conforme aumenta el promedio de los estudiantes, aumenta su estrés porque los profesores estén mal preparados; en cuanto a los síntomas causantes de estrés, no hay ninguna relación con el rendimiento académico; y en la tercera y última dimensión que son las estrategias de afrontamiento, resultó que, a mayor promedio aumenta la habilidad asertiva, el concentrarse en resolver la situación preocupante, establecer soluciones concretas para resolver la

situación estresante y analizar lo positivo y lo negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que preocupa.

En síntesis, en los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición el componente del estrés académico que con mayor frecuencia se presenta es el de las estrategias de afrontamiento; así mismo, presentan un nivel medio de rendimiento académico; y, de forma general, no hay relación entre el estrés y el rendimiento académico, salvo con uno de los estresores y algunas estrategias de afrontamiento. Posiblemente el estresor que tuvo una relación con un nivel de significación menor a .05 (profesores mal preparados) fue debido a que entre más promedio tienen los estudiantes, mayor también es su exigencia hacia los profesores, lo que va enlazado con las estrategias de afrontamiento por las que optan y que resultaron con un nivel de significación menor a .05, pues a un mayor promedio, los alumnos se sienten más seguros de poder resolver la situación estresante. Este resultado coincide, en lo general, con Domínguez, et al., 2015 quienes refieren que el estrés no afecta de manera significativa el rendimiento académico.

## Referencias

- Águila, B., Calcines, M., Monteagudo, R., & Nives, Z. (abril-junio de 2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 163-178.
- Alesina, L., Bertoni, M., Mascheroni, P., Moreira, N., Picaso, F., Ramírez, J., y otros. (2011). *Metodología de la investigación en las Ciencias Sociales*. Montevideo: Universidad de Republica.
- Barraza, A. (2012). Estresores en alumnos de licenciatura y su relación con dos indicadores autoinformados del desempeño académico. *Investigación educativa duranguense*, 6 (12), 22-29.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9 (3), 110-129.
- Barraza, A. (en prensa). *Inventario SISCO para el estudio del estrés académico. Segunda versión*.
- Barzallo, J., & Moscoso, C. (2015). Prevalencia de estrés académico, factores de riesgo y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de la escuela de medicina de la universidad de Cuenca en el 2015. 24-30.
- Bedoya-Lau, F., Matos, L., & Zelaya, E. (2014). Niveles de estrés académico, manifestaciones psicosomáticas y estrategias de afrontamiento en alumnos de la facultad de medicina de una universidad privada de Lima en el año 2012. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 77 (4), 262-270.
- Cordova, D., & Irigoyen, E. (2015). Estrés y su asociación en el rendimiento académico en los estudiantes de la facultad de medicina desde primero a octavo nivel de la puce, sede Quito en el eriodo correspondiente de enero a mayo 2015. 8-44.
- Correa, F. (2015). Estres académico en estudiantes de medicina de la Universidad Cesar Valejo, de Piura 2013. *Revista cuerpo médico*, 80-84.
- Domínguez, R., Guerrero, G., & Domínguez, J. (2015). Influencia del estrés en el rendimiento académico de un grupo de estudiantes univesrsitarios. *Educación y ciencia*, 4 (43), 31-40.

- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental, y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universistas Psichologica*, 7 (3), 739-751.
- Flores, R., & Fajardo, J. (2010). Estrés e inteligencia emocional. 18-35.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (2), 143-154.
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Pulido, M., Serrano, M., Valdés, E., Chavés, M., Hidalgo, P., & Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y salud*, 21 (1), 31-37.
- Román, C., Hernández, Y., & Ortiz, F. (2010). La evaluación del aprendizaje como evento estresor mayor del proceso enseñanza aprendizaje en una universidad médica. *Panorama Cuba y salud*, 5 (1), 22-28.

# LIDERAZGO DIRECTIVO FEMENINO Y EL CLIMA ORGANIZACIONAL EN UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

## FEMININE LEADERSHIP AND THE ORGANIZATIONAL CLIMATE IN A SCHOOL OF HIGHER EDUCATION

Samantha Yadira Niebla Moreno (1) y Enrique Ibarra Aguirre (2)

---

1.- Maestra en Educación. Profesora del nivel bachillerato en la Universidad Autónoma de Sinaloa. [samantha\\_niebla@hotmail.com](mailto:samantha_niebla@hotmail.com)

2.- Doctor en Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Profesor y Coordinador de posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Sinaloa. [enriqueibarra@uas.edu.mx](mailto:enriqueibarra@uas.edu.mx)

---

Recibido: 5 de enero de 2017

Aceptado: 6 de junio de 2017

### Resumen

Es un estudio cuyo propósito fue explorar y describir el liderazgo directivo femenino y el clima organizacional en una unidad organizacional del nivel bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Se administraron dos instrumentos para conocer el liderazgo; uno de ellos fue aplicado a la directora para medir la autopercepción sobre su gestión y otro a los profesores para valorar cómo perciben el liderazgo directivo de la misma directora. Además, se administró una encuesta para diagnosticar el clima organizacional. Al comparar los resultados de autopercepción sobre el liderazgo de la directora y la percepción que tienen los profesores sobre el mismo, se perciben contradicciones; ella se percibe relacionada mientras que ellos la perciben orientada a dirigir. Se encontró que el clima no es óptimo. Es necesario seguir profundizando en cada una de las variables, la relación entre ellas e incluir otras. Los resultados son sugerentes para que se brinden mayores oportunidades a las mujeres en puestos de dirección, pero con la libertad para que desarrollen sus características.

**Palabras clave:** Gestión escolar, Liderazgo situacional, Mujeres

### Abstract

It is a study whose purpose was to explore and describe women's managerial leadership and organizational climate in the university. Two instruments were administered to learn leadership; one of them was applied to the director to measure their self-perception about her management and another to the teachers to value how they perceive the leadership of the director. In addition, a survey was administered to diagnosticate the organizational climate. When comparing the results of self-perception about the director's leadership and the perception that the teachers have about her, contradictions are perceived. She is perceived to be related as they perceive her to be directed. According to the results, an optimum climate is not perceived. It is necessary to continue deepening in each one of the variables and

the relation between them and to include other ones. The results are suggestive to give greater opportunities of leadership to women with freedom to develop their characteristics.

**Key words:** School Management, Situational Leadership, Women

## Introducción

En el mundo actual de las organizaciones, sin importar el tamaño o giro de las mismas, la figura del director como líder juega un papel cada vez más estratégico y determinante en el logro de los objetivos, las metas y el clima organizacional.

En las instituciones educativas, se espera que quien asuma el liderazgo, de acuerdo con algunas de sus concepciones, sea un gestor y ejerza influencia interpersonal para la consecución de determinados objetivos mediante el proceso de comunicación (Koontz, Wehrich y Cannice, 2008; Chiavenato, 2007; Bolívar, 1997), pero también se espera que salga del molde meramente administrativo y sea transformacional, que conduzca la maquinaria de la organización educativa y mueva todo el engranaje de manera efectiva, para que sea el germen de un cambio positivo del centro escolar; que favorezca la innovación y genere un clima organizacional que permita que el personal trascienda sus metas individuales por las de la institución (Borden, 2009, Ortega, 2009), de lo contrario, puede convertirse en un obstáculo para el logro educativo y los objetivos de la institución escolar (Santizo, 2009). Esto particularmente es así, dado que de manera general, de acuerdo con expertos en el tema de clima organizacional (Chiavenato, 2007; Brunet, 2004; Solarte, 2000), este es la suma de factores y características de una organización que generan una atmosfera determinada que es percibido por los trabajadores y que regula sus comportamientos y ,por tanto, a la propia organización.

Existen diferentes teorías de liderazgo que Daft (2006) clasifica: la teoría del gran hombre, de los rasgos, del comportamiento, de la contingencia, de la influencia, de las relaciones. De igual forma, existen estilos que asumen los líderes según la aplicación de su autoridad: autocráticos, democráticos y laissez-faire (Koontz, Wehrich y Cannice, 2008; Borboa, 2004), que no necesariamente, como afirma Rodríguez (2005), aparecen de forma pura.

El enfoque situacional va más allá de reconocer sólo los atributos y personalidad del líder y destaca varios factores situacionales de interacción entre el grupo y el líder, como por ejemplo, los seguidores que persiguen a aquellos líderes que les ofrecen un medio para realizarse. Desde este enfoque, el líder en una organización básicamente tiene dos opciones de gestión; el enfoque hacia la tarea, mismo que está identificado por la preocupación de la obtención de resultados o puede tomar la opción que tiende a cuidar las relaciones, en la que predomina la intención de mantener un sistema organizacional sano y positivo pudiendo sacrificar los resultados. De estas opciones se desprenden cuatro estilos de mando: el dedicado, integrado, relacionado y separado (Hersey, Blanchard y Johnson, 1998; Reddin, 1989).

Es conveniente decir que cuando se habla de liderazgo, el hecho de ser hombre o mujer, es una variable a considerar puesto que cada uno de ellos

presenta características diferentes (Díez, Valle, Terrón y Centeno, 2003; Cuadrado y Molero, 2002; Sánchez, 1997).

De acuerdo con la literatura revisada, los hombres desarrollan un liderazgo con características propias de su sexo; reconocido por la dureza y su poderío físico (Carrasco, 2004), más identificado con lo autocrático -según la clasificación de Borboa (2004)-, con orientación a la tarea, al control, la competición y la objetividad (Minor, 2014) y con mayor inclinación a dar órdenes (Stiegler & Gerber, 2009), en cambio, se ha dicho que las mujeres ejercen un liderazgo transformacional, siempre y cuando, de acuerdo con los hallazgos de Rosener (1990), en su contexto organizacional haya instalada una cultura creada por las mujeres. También se ha dicho que el liderazgo femenino se identifica con lo democrático y participativo, tienen una capacidad natural para la comunicación, toman en cuenta el lado humano de las personas (Coronel, Carrasco y Moreno, 2012; Ortiz, 2009), son más colaboradoras, dialogantes, ponen énfasis en las relaciones colaborativas, buscan generar un clima organizacional adecuado, son más estables, toman decisiones en equipo e inducen a la conciliación (Cáceres, Sachicola e Hinojosa, 2015; Aguilera, 2011; Mora, 2007) son motivadoras, les gusta educar a las personas y sacar lo mejor de ellas (Stiegler & Gerber, 2009). Aunque también se ha encontrado que hacen un uso particular del poder y autoridad a través de convencer a sus subordinados para alcanzar los objetivos (Calvo y Rodríguez-Hoyos, 2012).

En algunos estudios sobre liderazgo se anticipa un vínculo con los sujetos escolares y se aprecia una relación con el clima organizacional, por ejemplo, se ha encontrado que este tiene influencia en el aprovechamiento de los estudiantes (Betancourt, 2015), en la motivación laboral (Cortés, 2005) y que las habilidades directivas influyen en el clima de las escuelas (Aburto y Bonales, 2011). No obstante, aunque se reconoce que el liderazgo tiene vínculos con el clima organizacional, los estudios realizados para conocer esa relación en los centros escolares, generalmente se han enfocado en la gestión directiva de hombres (Risela, 2016; Campo, 2012; Peniche, 2012;) y la perspectiva ideológica y valores masculinos (Carrasco, 2004, Coronel, Moreno & Padilla, 2002). De los escasos estudios que apuntan en esa dirección, se encontró que las mujeres ejercen uno que es transformacional (Olivo, 2013) asumiendo un estilo democrático, que facilita el diálogo, promueve la participación y expresión de los demás y pone énfasis en las relaciones humanas (Cancel, 2002).

Por otro lado, hay que decir que pese a que el mundo educativo es predominantemente femenino, las mujeres tienen más obstáculos para acceder a puestos directivos y mantenerse en ellos (Carrasco, 2004; Díez, et al., 2003), lo cual es evidente en algunos estudios donde se aprecia una hegemonía de los hombres sobre las mujeres en puestos de dirección (Corona, 2015; Lorenzo, Sola & Cáceres 2007). Un ejemplo cercano se percibe en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), lo cual se refleja en el porcentaje de hombres y mujeres que han asumido el cargo de dirección del 2009 a la fecha tal como se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 4.  
*Dirección por Género en la UAS desde 2009.*

Periodo	Porcentaje	
	Directores	Directoras
2009-2012	72,22	27,77
2010-2013	71,8	28,2
2011-2014	77,77	22,22
2012-2015	64,0	36,0
2013-2016	66,66	33,33
2014-2017	66,66	33,33
2015-2018	64,28	35,71

\*Elaboración propia a partir de revisión de actas del consejo universitario.

De esas consideraciones, en este trabajo se planteó como propósito, dado los escasos trabajos en este campo, explorar y describir el liderazgo directivo femenino y el clima organizacional, lo cual nos permitió recuperar la percepción sobre el estilo de liderazgo femenino y reconocer el clima organizacional que impera en un espacio liderado por una mujer, así como conocer cuál es el factor predominante del clima.

De acuerdo con la literatura, es de suponer que el liderazgo directivo femenino sea democrático, participativo, cooperativo, que busca establecer buenas relaciones con y entre sus subordinados, los convenga para el logro de los objetivos de la escuela e induzca al trabajo en equipo, con apertura para la comunicación, empático, que busca el desarrollo profesional y la realización de sus subordinados, condiciones para que el clima organizacional imperante en la institución sea positivo en todas sus dimensiones.

## Método

Es un estudio exploratorio-descriptivo de diseño transversal, que recupera a través de recursos de investigación identificados con la tradición cuantitativa, aspectos del liderazgo y del clima organizacional. Remite al estudio de una sola unidad de análisis (Yin, 2003); una organización escolar que dadas sus condiciones, resultan ad-hoc para explorar las variables ya mencionadas; tema que como se dijo antes, tiene pocas evidencias empíricas en el campo de la investigación.

## Participantes y escenarios

La investigación se desarrolló en la Escuela Preparatoria Central Nocturna de la zona centro de Sinaloa; una de las unidades organizacionales más emblemáticas de la UAS, que por lo acontecido en las dos últimas administraciones, parece estar revirtiendo la tendencia de ser dirigida por hombres y ha pasado a ser liderada por mujeres.

Los participantes de esta investigación están representados por dos figuras:

a) Por un lado; la directora de la escuela en mención, cuya administración va del 2014 al 2016, de quien se sabe que tiene 61 años de edad, es de formación normalista, Licenciada en Psicología Educativa y tiene una antigüedad de 35 años laborando en la UAS.

b) Por otro lado, participan 36 profesores, que equivalen al 62% del total de 58 que conforman la planta docente de la preparatoria.

#### Recursos de investigación

En este estudio se utilizaron tres instrumentos, cada uno con un propósito definido y particular, pero con elementos en común que permiten complementar y contrastar la información:

1. Cuestionario para Diagnóstico de Efectividad Gerencial (DEG), con base en la teoría de liderazgo situacional de Reddin (1989). Es un instrumento que mide el liderazgo situacional del director, enfocado a los estilos de dirección: dedicado, integrado, relacionado y separado. Consta de 10 preguntas con cuatro opciones de respuesta. Posee índices de fiabilidad según el Alfa de Cronbach, por encima del .75.

2. Cuestionario para la evaluación o diagnóstico del estilo de liderazgo situacional de Hersey y Blanchard y Johnson (1998): Se administró a los docentes para conocer la percepción que ellos tenían respecto al estilo de liderazgo que ejerce la directora del plantel. Mide el estilo dominante, estilo de apoyo y amplitud del estilo; determinado por la frecuencia de respuestas correspondientes a cada estilo y la eficacia del estilo, que es el grado de adecuación de las conductas de ese estilo a las situaciones a las que se aplica. Todas las categorías se obtienen al tabular cada una de las respuestas según la ponderación del instrumento, misma que encajan en una acción en particular de la dirección las cuales son: dirigir, convencer, participar o delegar según sea el caso. Se evalúa el estilo antes mencionado, el nivel de eficiencia y la amplitud que tiene el estilo de liderazgo.

3. Encuesta diagnóstico de clima organizacional de Monroy Asesores S.C.: Es un instrumento altamente probado en más de 300 empresas, que consta de 60 preguntas cerradas con cuatro opciones de respuesta de tipo Likert: muy buena, buena, mala y muy desfavorable, diseñado para medir la percepción del clima organizacional en doce categorías (objetivos, estructura, liderazgo, relaciones, capacitación, estímulos y recompensas, mecanismos de apoyo, actitud al cambio, trabajo en equipo, calidad/servicio, comunicación, ecología, seguridad).

### Procedimiento

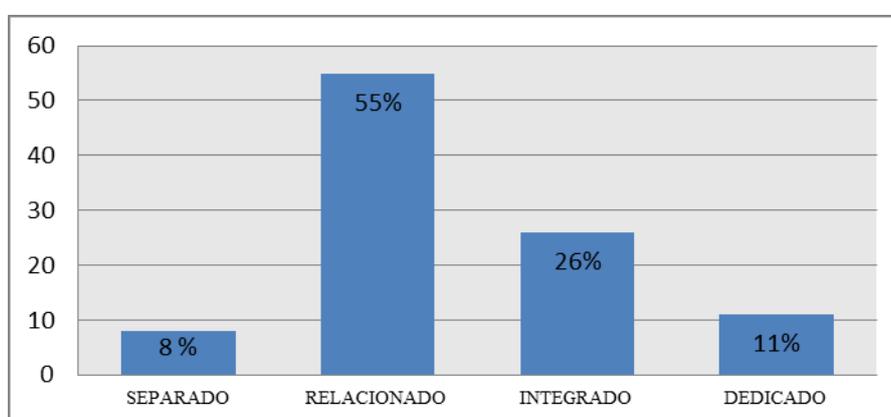
La administración de los instrumentos se realizó previa autorización de la dirección y bajo el consentimiento de todos los participantes. Se aplicaron en diferentes momentos y escenarios de la misma institución. El DEG, se administró sólo a la directora del plantel en la oficina de la misma, previa cita. No se le aplicaron más instrumentos. Los otros dos recursos de investigación se administraron en un solo momento a todos los profesores participantes mientras estaban congregados en una reunión sindical. El Cuestionario para la evaluación o diagnóstico del estilo de liderazgo situacional se utilizó para cotejar las respuestas de los profesores y las de la directora con base en su

autopercepción de directiva a través del DEG. No se omite decir que por consideraciones éticas, en la medida de lo posible, se guarda el anonimato de los participantes.

Los datos se organizaron y analizaron a través del Excel mediante el cual se generaron tablas descriptivas y figuras con columnas con los porcentajes alcanzados, según las respuestas de los participantes del estudio.

## Resultados y discusión

En la Figura 1 se describen los resultados derivados de la administración del cuestionario DEG, utilizado para medir el liderazgo en los estilos: separado, relacionado, integrado y dedicado. De acuerdo con la concentración de los puntajes en las respuestas dadas a dicho cuestionario por la figura del director, se aprecia que el liderazgo que se asume, predominantemente, es el relacionado, donde obtiene el mayor porcentaje de concentración con un 55%.



**Figura 1. Liderazgo autopercebido por la figura de la dirección**

Tomando en consideración esos estilos de dirección medidos con el instrumento, planteados teóricamente por Reddin (1989), la directora y líder de la preparatoria en mención, según su autopercepción, tiene una alta preocupación por la relación y baja por la tarea, lo que supone que al asumir un liderazgo relacionado, se tiene un adecuado manejo de profesionales, impulsa la capacitación y coordinación, pero también se caracteriza porque apoya, armoniza y aconseja. Esto es consistente con la expectativa de liderazgo que se supone deben asumir las mujeres líderes, el cual se espera esté orientado a las relaciones interpersonales, educar y sacar lo mejor de sus colaboradores (Cáceres, Sachicola e Hinojosa, 2015; Stiegler y Gerber, 2009; Mora, 2007).

## Diagnóstico del liderazgo situacional

En la Tabla 2 se aprecia la concentración de porcentajes sobre las respuestas de los profesores a las preguntas de los cuestionarios que se utilizaron para conocer como evalúan ellos el estilo de liderazgo situacional que utiliza la figura de quien dirige la escuela.

Tabla 2.  
*Porcentajes del estilo de liderazgo situacional*

Factor	Puntuación por estilo	Nivel de eficiencia	Amplitud
Dirigir	2,25	4	33%
Convencer	1,77	3	25%
Participar	0	2	17%
Delegar	0,97	3	25%

Por las respuestas de los profesores, la puntuación por estilo se aprecia más alta en el factor Dirigir (2,25), donde el nivel de eficacia total también es el más alto obteniendo, 4 puntos de los 5 posibles, que en porcentajes, equivale a un 80% de eficacia. Asimismo, se percibe que las respuestas para el estilo percibido como principal (Dirigir), obtuvo un promedio general más alto (33%), y por tanto, mayor amplitud. Hay que hacer notar que el factor Convencer tiene los segundos mejores puntajes con 1,77 en la puntuación por estilo, una eficacia de 3 (60%) y una amplitud del 25%.

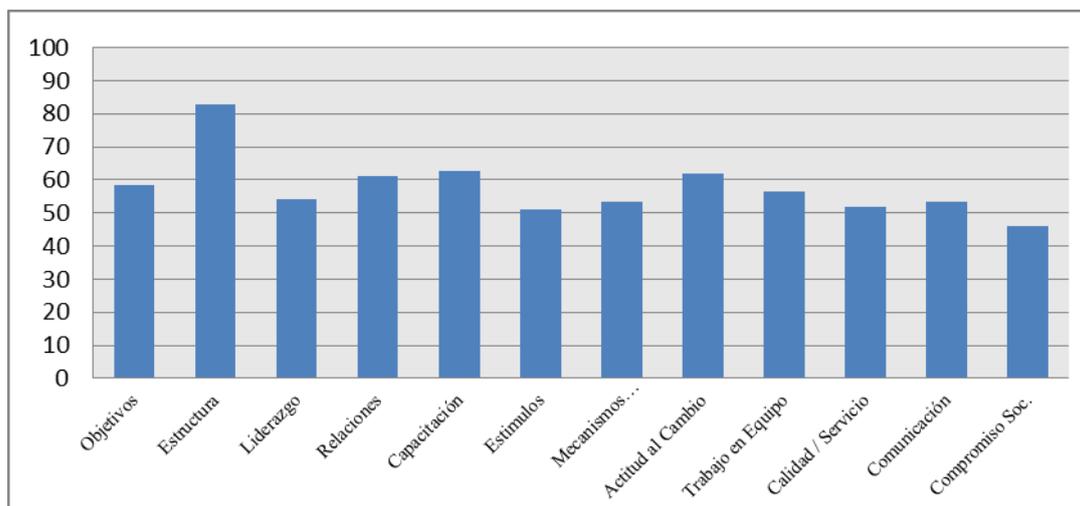
Al cotejar estos resultados de los profesores con la autopercepción de la figura del director, se aprecian aparentes contradicciones. Mientras que la líder se autopercibe relacionada, lo cual se vincula con un alta preocupación por las relaciones y menos con la tarea (Reddin, 1989), orientada al trabajo en equipo, a apoyar y ayudar a las personas (Minor, 2014), los profesores dicen que la líder se centra en la acción de dirigir; más orientada a la tarea y menos en las relaciones. Podría decirse que si bien la directora responde como era de esperarse teóricamente desde su condición de mujer, la estructura institucional liderada por hombres la constriñe y expresa un liderazgo que corresponde con un modelo guiado bajo las ideologías y valores masculinos (Carrasco, 2004, Coronel, Moreno y Padilla, 2002). El convencer, por otro lado, se presenta como una opción para el logro de los objetivos de la escuela (Calvo y Rodríguez-Hoyos, 2012) con lo cual matiza y flexibiliza el carácter autocrático que identifica la dirección hegemónica de los hombres.

### **Clima organizacional**

En la Figura 2 se presentan los resultados del análisis respecto al clima organizacional en las dimensiones: objetivos, estructura, liderazgo, relaciones, capacitación, estímulos, mecanismos apoyo, actitud al cambio, trabajo en equipo, calidad/servicio, comunicación, compromiso social.

El clima organizacional en la unidad académica, visto como totalidad, de acuerdo con los criterios del instrumento, corresponde a un clima negativo, ya que alcanzó puntuaciones de 3,746 (57.8%) de un total de 6,480 puntos esperados para ser considerado un clima propicio. Los aspectos más favorables, según la planta docente, se perciben en la Estructura, lo cual podría ser más atribuible a la propia institución de donde pende la unidad organizacional estudiada, y no tanto al tipo de liderazgo, porque esta preparatoria recibe el beneficio de una estructura mayor –UAS- que brinda beneficios y oportunidades a todos sus trabajadores por igual, como por

ejemplo la capacitación a través de acciones estratégicas de actualización docente presupuestada por las oficinas centrales de la Universidad, por lo que era de esperarse que también esta dimensión obtuviera puntajes relativamente positivos. Si admitimos el posible vínculo de estos resultados con el estilo de liderazgo relacionado autopercebido por la directora, tendría sentido porque dicho estilo se identifica como un liderazgo que le gusta educar y obtener lo mejor de sus subordinados (Stiegler & Gerber, 2009).



**Figura 2. Resultados de las Dimensiones del Clima Organizacional**

Parece ser, que la relación entre la percepción de liderazgo de los profesores y los resultados del clima son menos borrosos y más alineados que el de la directora. El estilo orientado a Dirigir que ellos perciben en la directora es consistente con los bajos puntajes en la dimensión de Relaciones, Trabajo en equipo y Comunicación y, teóricamente (Cáceres, Sachicola & Hinojosa, 2015; Coronel, Carrasco & Moreno, 2012; Ortiz, 2009) no tienen vínculo con el estilo relacionado que autopercibe la directora, que supone un liderazgo donde estas dimensiones deberían obtener puntajes más altos, lo cual contradice los hallazgos de otros estudios donde las mujeres ejercen una gestión transformacional, democrática, que facilita el diálogo, promueve la participación y expresión de los demás y pone énfasis en las relaciones humanas (Olivo, 2013; Cancel, 2002), pero no se omite decir que el liderazgo transformacional en las mujeres, está supeditado a una cultura creada por ellas acorde con sus habilidades (Rosener, 1990).

## Conclusiones

Se cumplieron los propósitos de este estudio al explorar el liderazgo directivo femenino y el clima organizacional que impera en un espacio liderado por una mujer y además se reconoció cuál es el factor del clima que predomina.

La hipótesis planteada no fue confirmada en todas sus aristas, lo cual pareciera un contraejemplo de las teorías sobre liderazgo directivo al afirmar que las mujeres se enfocan más en establecer buenas relaciones que en la tarea, no obstante debe considerarse que la estructura de las organizaciones,

mayormente dominada por hombres, es estructurante y constriñe la actuación de las mujeres y no les permite poner en práctica un modelo femenino de liderazgo donde se haga el ejercicio de todas las características propias del género en cuestión.

Es importante hacer énfasis en otras variables que no fueron analizadas aquí, como la edad y el nivel de estudios de los participantes entre otras y, por supuesto, en otras explicaciones teóricas que permitan reconocer otros factores como el hecho de la inserción de las mujeres en puestos directivos en un mundo en el que predominan los hombres.

Finalmente, los resultados sugieren que un liderazgo cuyo estilo es dirigir no es el más apropiado para generar un clima organizacional adecuado. No obstante, vale señalar que estos resultados son provisorios dado el carácter exploratorio del trabajo, por lo que es necesario replicarlo en otras unidades organizacionales, hacerlo con una mayor cantidad de participantes e incluir otras variables. No está demás sugerir estudios comparativos sobre el liderazgo de hombres y mujeres en el ámbito educativo, el que pese a ser predominantemente un espacio femenino, mayormente es liderado por hombres. Así mismo es sugerente para que las instituciones den apertura para la que las mujeres asuman puestos de dirección, pero con toda la libertad para que puedan ejercer sus propias cualidades.

## Referencias

- Aburto, P. y Bonales, V. (2011). Habilidades directivas: Determinantes en el clima organizacional. *Investigación y ciencia*, 51, 41-49.
- Aguilera, V. (2011). *Liderazgo y clima de trabajo en las instituciones educativas de la Fundación Creando Futuro*. Disertación de Tesis doctoral. Universidad de Alcalá.
- Betancourt, G. (2015). *Estilos de liderazgo: Su relación con el aprovechamiento académico de los estudiantes de las escuelas elementales de un distrito escolar de la región educativa de Ponce*. Disertación de tesis doctoral. Universidad de Puerto Rico.
- Bolívar, A. (1997). *Liderazgo, Mejora y Centros Educativos, El Liderazgo en la Educación*. Madrid: UNED.
- Borboa, M. (2004). *Prácticas y Estrategias de la Gestión Organizacional, Historias de Vida*, México: Universidad Autónoma de Sinaloa Editorial.
- Borden, A. M. (2009). *El liderazgo directivo escolar para el mejoramiento de la calidad educativa*. *Revista Empresarios por la educación*. USA: Nuevo México.
- Brunet, L. (2004). *El Clima de Trabajo en las Organizaciones: Definición, Diagnóstico y Consecuencias*, Editorial Trillas. México.
- Cáceres R., Sachicola, A. & Hinojo, L. (2015). Análisis del liderazgo femenino y poder académico en el contexto universitario español. *Revista European Scientific Journal*, 11(2), 296-313.
- Calvo, S. y Rodríguez-Hoyos, C. (2012). Aportaciones de los estudios de las mujeres y del género a la organización escolar. El estado de la cuestión en España. *Educación XX1*, 15(1), 43-60.

- Campos, R. (2012). *Estilo de liderazgo directivo y clima organizacional en una institución educativa del Distrito de Ventanilla- Región Callao*. Tesis inédita para obtener el grado de Maestro en Educación en la Mención de Gestión de la Educación, de la universidad de San Ignacio de Loyola, Facultad de Educación. Lima, Perú.
- Cancel, J. (2002). *Liderazgo de la mujer en la administración educativa del siglo XXI: Una interpretación constructivista*. Disertación de tesis doctoral. Universidad de Puerto Rico.
- Carrasco, M. (2004). Participación y poder de la mujer en las organizaciones educativas. *Revista de Educación*, 6, 75-87.
- Chiavenato, I. (2007). *Administración de Recursos Humanos*. Octava Edición, Colombia: McGraw-Hill.
- Corona C. A. (2015). *Liderazgo y equidad de género en puestos de dirección de primer y segundo nivel de la Universidad Autónoma de Sinaloa*. Disertación de tesis de maestría no publicada. Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- Coronel, J. Carrasco M. & Moreno E. (2012), Superando obstáculos y dificultades: un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora. *Revista de Educación*. 357, 537-559.
- Coronel, J., Moreno, E. y Padilla, T. (2002). La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una perspectiva de género. *Revista en Educación*, 327, 157-168.
- Cortes, M. (2005). Estilos de liderazgo y motivación laboral en el ambiente educativo. *Revista de Ciencias Sociales*. 107(1), 203-214.
- Cuadrado, I. & Molero, F. (2002). Liderazgo transformacional y género: autoevaluaciones de directivos y directivas españolas. *Revista de Psicología del trabajo y de las Organizaciones*. 18(1), 39-55.
- Daft, R. L. (2006). *La experiencia del liderazgo*. Tercera edición. México: Editorial Cengage Learning.
- Diez, G., Valle F., Terrón, B. & Centeno, S. (2003). El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 1-19.
- Hersey, P., Blanchard, K. y Johnson, D. (1998). *Administración del Comportamiento Organizacional. Liderazgo Situacional*. México: Pearson Prentice Hall.
- Koontz, H.; Weihrich, H. & Cannice, M. (2008). *Administración una perspectiva global y empresarial*. México. Editorial McGraw Hill.
- Lorenzo, D. Sola, M. y Cáceres, R. (2007). El liderazgo femenino en los cargos directivos: un estudio longitudinal en la Universidad de Granada (1990-2005). *Educación y Educadores*, 10(2), 177-194.
- Minor, J. M. (2014). Liderazgo femenino en educación básica. *Revista de investigación e innovación educativa para el desarrollo y formación profesional*, 7.
- Mora, O. M. (2007). *La gestión desde la perspectiva de género Femenino en establecimientos escolares*. Disertación de Tesis de Maestría. Universidad Bio-Bio, Chile.

- Olivo, G. (2013). *Estilo cualitativo acerca del liderazgo educativo desde la perspectiva de género en tres organizaciones deportivas nacionales*. Disertación de tesis doctoral. Universidad de Puerto Rico.
- Ortega, M. M. (2009). *Transformando el quehacer de nuestra escuela: El liderazgo directivo y las metas, elementos claves para la mejora, en voz de la comunidad educativa*, X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Políticas y Gestión. Durango, México.
- Ortiz, O. A. (2009). *Poder, mujeres y liderazgo: guía incluyente en un contexto global*. Nuevo León: Instituto Estatal de las Mujeres.
- Peniche, R. (2012). *Las instituciones educativas como organismos micropolíticos, Estudio cualitativo en una institución de nivel superior*. Tesis inédita para obtener el grado de Doctor en Didáctica y Organización Escolar, universidad de Granada. España.
- Reddin, W. J. (1989). *Efectividad Gerencial*. México: Editorial Diana.
- Risela, B. F. (2016). *Estilo de liderazgo del director y el clima organizacional de una escuela de excelencia*. Disertación de tesis doctoral. Universidad de Puerto Rico.
- Rodríguez, D. (2005). *Comportamiento Organizacional*. Décima Edición, México: Pesaron Educación.
- Rosener, J. B. (1990). Ways women lead. *Harvard Business Review*, 68 (November-December), 119-125.
- Sánchez, A. (1997). *Mujeres, dirección y cultura organizacional*. Madrid: CIS.
- Santizo, C. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*. Reporte del Contexto Mexicano. París: OCDE.
- Solarte, M. (2000). Clima organizacional y su diagnóstico: una aproximación conceptual. *Revista de Administración*, 42 (julio-diciembre), 43-61.
- Stiegler, B. & Gerber, E. (2009), *Genero y poder, el significado del género en los más altos cargos políticos: los casos de Alemania, Chile, Argentina y España*. Santiago de Chile: Friedrich Ebert Stiftung, Editorial.
- Yin, R. (2003). *Applications of Case Study Research*. California: Sage.

# ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA POR LA MAYÉUTICA

## TEACHING MATHEMATICS FOR MAYEUTICS

Enrique De La Fuente Morales

---

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

---

Recibido: 11 de abril de 2017

Aceptado: 6 de junio de 2017

### Resumen

A un hombre sabio, le es preciso estar siempre aprendiendo (Platón,2008;49) es la máxima de Solón, la disposición a aprender cualquier conocimiento, exige estar en un continuo cuestionamiento interno, tratando de verificar qué tan cierto es lo que se cree saber, este cuestionamiento lleva, no solo a realizar preguntas internas sino también a los demás, logrando con esto una retroalimentación, creando dudas que producen una sociedad crítica, informada y tolerante, ya que no solo se cuestionan métodos y metodologías, sino que, al mismo tiempo, se debaten ideas, logrando en los debatientes y presentes un aprendizaje así como reflexiones, porque lo que no beneficia al enjambre, tampoco beneficia a la abeja (Marco Aurelio,2008; 143). En la matemática no es la excepción, los métodos de aprendizaje generalmente son rígidos y dependientes de la memoria, y en la educación se debe enseñar a pensar, en vez de enseñar pensamientos hechos. (Kant, 2013; 24), el método Socrático (Mayéutica) consiste en cuestionar, tratando de encontrar una contradicción, para llegar a un conocimiento real, utilizado en la matemática, se busca que el estudiante así como el docente, dominen la teoría por medio de la auto reflexión y cuestionamientos de sus compañeros, fortaleciendo su conocimiento o, en caso contrario, notar la ausencia del mismo para evitar creer saber que se sabe. Al mismo tiempo se logra una clase activa, evitando el aburrimiento, ocupando a los alumnos, puesto que el hombre debe estar ocupado en el trabajo (Kant, 2013; 63), logrando un dominio reflexivo de la matemática.

**Palabras clave:** mayéutica, pregunta, debatir, reflexión, grupal.

### Abstract

To a wise man, is precise for him to always keep on learning (Platon, 2008; 49) that is Solon's maxim, the disposition to learn every knowledge available, requiring to be on a continuous inner questioning state, trying to verify how truthful it is in which we believe. This questioning leads, not only to make inner questions but for everyone else, achieving through this a feedback, creating doubts which produce a critic society, well versed, and tolerant, because they will not only question of the methods and methodologies, at same time, ideas are debated, obtaining in the debating and non-debating people traineeship as well as reflections, as for what does not benefit the swarm, neither it does benefit the bee (Marco Aurelius, 2008; 143). In mathematics this is not an exception, learning methods generally are rigid and memory dependent and in education regards it must be teach to think, instead of teaching

thoughts already done. (Kant, 2013; 24) the Socratic method (Mayetic) consists on questioning, trying to find a contradiction to get into real knowledge, is used in mathematics, it is intended that the student as well as the teacher, dominate theory by the means of auto reflection and the questioning of his comrades, to avoid the belief of knowing what is known. At the same time an active class is achieved, avoiding boredom making students busy, because men should be busy at work. (Kant, 2013; .63), obtaining a reflective dominance of mathematics.

**Keywords:** Mayetic, questioning, debate, reflection, group.

## Conceptos

La **mayéutica** "técnica de asistir en los partos", es el método aplicado por Sócrates a través del cual el maestro hace que el alumno, por medio de preguntas, descubra conocimientos.

«Mayéutica» es una simple palabra griega (*μαιευτική*) dicha **maieutik** y que se traduce como obstetricia, es decir, la que se ocupa del parto o embarazo." (Etimologías de Chile. 2009). La definición de este término es una técnica inventada por Sócrates "estriba en hacer que la otra persona, a través de una serie de preguntas, sea capaz de llegar al conocimiento mediante sus propias conclusiones"(Sánchez, 2013; p. 2). Es el método aplicado por Sócrates a través del cual el maestro hace que el alumno, por medio de preguntas, descubra conocimientos. La técnica consiste en preguntar al interlocutor acerca de algo (un problema, por ejemplo) y luego se procede a debatir la respuesta dada por medio del establecimiento de conceptos generales.

En la mayéutica se busca la verdad que se encuentra en el individuo, a diferencia de la ironía socrática, en la que se combate lo que se cree saber, y que el mismo individuo note que es falso lo que suponía saber, y al reconocerlo está en mejor disposición de descubrir la verdad, haciéndolo con gusto mientras que antes lo haría con enfado (Platón, 2008; 215). El debate lleva al interlocutor a un concepto nuevo desarrollado a partir del anterior. Por lo general, la mayéutica suele confundirse con la ironía o método socrático y se atribuye a Sócrates. "Se trata, por tanto, de un método de enseñanza muy distinto de lo que conocemos como "clase magistral", puesto que en este caso el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje"(Sánchez, 2013; p. 2).

Los momentos básicos de este método son:

- La ironía, la cual presenta una serie de preguntas al interlocutor para confundirlo, hacerlo caer en la contradicción y hacerlo reconocer su ignorancia.
- Después de aceptada su ignorancia, el locutor hace descubrir al interlocutor las verdades que llevan en sí sus respuestas, para invitarlo a pensar racionalmente y que genere los conceptos universales propios de la filosofía.

En síntesis, "la Mayéutica Socrática consiste en saber interrogar y a cada respuesta contraponerle una nueva pregunta que de ser posible debe de ser tan fría y cruel que se pierda cualquier sentimiento, intentar con preguntas e interponer otras a las respuestas dadas hasta encontrar una respuesta verdadera que haya superado e integrado la verdad parcial de todas las

anteriores” (diccionario Akal de filosofía 2004; 901), si se logra llegar a ello el proceso de la mayéutica estará completo.

Sócrates (469-399 a. de c.) fue el primer importante filósofo ateniense. La filosofía socrática rechaza el relativismo y escepticismo; su método tiene el designio de obtener conocimiento universalmente válido, hace un examen de sí mismo, “conócete a ti mismo”; es un medio de descubrir ideas generales “conceptos “. Este método hace que el interlocutor, a base de reflexiones y razonamientos, caiga en una contradicción, y sienta la necesidad de aprender e investigar, para Sócrates (Platón, 2012; X) el peor estado del hombre es creer saber que se sabe.

Para Sócrates el fin último de la filosofía es la educación moral del hombre, de ahí que las ideas generales que le preocupan sean las virtudes éticas, el filósofo considera que el recto conocimiento de las cosas lleva al hombre a vivir moralmente, quien sabe lo que es bueno, también lo practica, ningún sabio yerra, la maldad proviene de la ignorancia, y puesto que la virtud reposa en el saber, puede enseñarse. Más la virtud es la propia felicidad; en definitiva es un intelectualismo eudemonista.

Mayéutica significa dar a luz (Platón, 2008; 15), dado este nombre por dar a luz ideas, tomado así de igual forma por el filósofo, puesto que la madre de Sócrates era partera e hizo la analogía que así como se da a luz a las personas, se da a luz a las ideas, que surgen del interior de las personas, este método conduce a hacerse consiente de la propia ignorancia, sobre todo cuando se cree saber todo, sin ser consciente de lo que se ignora.

Para convencer y hacer notoria la ignorancia del aparente sabio, se sirve Sócrates de hábiles preguntas encaminadas a confundirlo, esta es la ironía socrática, (ironía significa en griego interrogación) (Platón, 2012; XI), así el no saber, lo que en un principio expresa la modestia del filósofo, se transforma en un disfraz pedagógico, su final objetivo es conducir al interlocutor, por su propia reflexión a la verdad moral.

El método que consigue estos propósitos consta de dos partes, destructiva y negativa una; creadora y positiva la otra, la ironía socrática es el arte de debatir, de exhibir la ignorancia del aparente sabio, la segunda es el arte de dar a luz en cada cual, de descubrir la verdad que debe orientar la vida, se llama mayéutica (arte de la partera) o heurística (arte de descubrir) (Platón, 2012; p. 17).

El método mayéutico se divide en dos partes: una positiva, constructiva o propiamente mayéutica que utilizaba con sus discípulos; y otra negativa, destructiva o irónica que empleaba con los sofistas. Esta última consistía en enlazar al interlocutor “contrincante” para, después, demostrar su ignorancia, a través de ciertas preguntas aparentemente sencillas (Muñoz, 1998; 29).

En el siglo XX, Jacques Lacan ha entendido al psicoanálisis principalmente como un método mayéutico mediante el cual el analista (psicoanalista) tiene como una de sus principales funciones el favorecer que quien analiza (“paciente” o “analizador”), considerado como quien es en verdad el que tiene (inconscientemente) el saber de lo que le afecta; en tal caso el analista ayuda, o más bien estimula, incita, a quien analiza (analizador) para que pueda hacer consciente lo que es inconsciente (Russ, 1999; 551). Método educativo que funciona haciendo preguntas al alumno para que este llegue por

sí mismo a las conclusiones, la mayéutica como genuina educación es prácticamente lo opuesto a la instrucción. Los profesores saben que lo razonado se aprende mejor que lo memorizado y este método de aprendizaje no ha perdido vigencia con el paso de los siglos.

En palabras de Comenius, no deben cambiar los temas que se enseñan, sino que deben cambiar las formas de enseñarlo (Castelnuovo, 1992; 15) y esto debe ser cada vez más activo y fortalecedor del conocimiento “para que aquello que se ha aprendido hoy refuerce aquello que se aprendió ayer y abra el camino para lo que se aprenderá mañana” (Castelnuovo, 1992; 16). La matemática no es la excepción, siendo un saber que pasa de lo concreto a lo abstracto, y este debe ser muy activo, dado que debe presentarse de manera atractiva al estudiante.

Enrico Pestalozzi el hombre llamado “el Beethoven de la educación” (Castelnuovo, 1992; 17), en su obra, “Cómo Gertrudis educa a los niños”, habla de actividad en la educación, de energía viva y de que el hacer preguntas, hace activa la enseñanza puesto que tanto el que pregunta como el que responde, debe recurrir a conocimientos que tenga o nota que no los tiene y de igual forma los presentes, adquieren conocimientos y dudas que son necesarios en el aprendizaje.

En el presente trabajo, el autor pretende eliminar el estigma de que las matemáticas son difíciles, o solo personas indicadas pueden dedicarse a estas, puesto que todos tienen la misma capacidad de aprender y crear (Platón, 2012; 558), la única diferencia es la disciplina con la que se trabaja y el uso de las estrategias que lleven a un mejor aprendizaje. Es necesario hacer del aprendizaje un hábito, puesto que con el hábito se llega al entendimiento (Platón, 2012; 550), de la misma forma se busca fomentar el trabajo en equipo, para una mejor convivencia, puesto que el estudio tiene por fin el bien de la sociedad (Cicerón, 2012; .60).

De igual forma, al fomentar la reflexión se espera conseguir que el alumno se cuestione él mismo algún tipo de conducta nociva para su formación, nociva por no ser útil; lo bueno es lo útil, para el individuo y la sociedad (Platón, 2012; 545), y la utilidad del trabajo es una ventaja para la sociedad (Cicerón, 2012; 67) puesto que la primera obligación es el cuidado de la sociedad, empezando por el individuo (Cicerón, 2012; 23).

Los motivos actuales o modernos para el uso de este método no son necesariamente equivalentes. Sócrates raramente usó el método para desarrollar teorías consistentes. En lugar de eso, lo usó para explicar los mitos. Parménides de Elea se muestra usando el método socrático para desgranar y apuntar los flecos de la teoría platónica de la forma. En lugar de llegar a respuestas, el método fue empleado para romper y hacer caer las teorías que se mantenían detrás de axiomas y postulados que se tomaban por garantizados pero que tras la examinación, dejaban de tener sentido o eran incongruentes con las deducciones (Russ, 1999; 490)

## **Propuesta**

En la siguiente propuesta, el autor busca desarrollar dos cualidades, fundamentales, la primera de ellas, es la mejor comprensión y la mejor

asimilación del conocimiento matemático que se esté trabajando, la segunda es no menos importante es el desarrollo del trabajo grupal de los alumnos y el propio docente, ya que en la plática y debate se busca que todos aprendan de todos y lleguen al fortalecimiento del estudiante, formando así una comunidad de aprendizaje.

Esta propuesta consta de tres partes y a través de ella se busca que todos, de alguna forma, tengan conocimientos previos y entendimiento del debate que se efectuará, creando dudas con esto y logrando una mayor reflexión. Puesto que el conocimiento madura con la reflexión (De La Fuente ,2016; 60).

### **Paso 1**

El docente, deja una lectura previa antes de la clase, donde los estudiantes, conocerán los conceptos, se foguearán con los términos y además surgirán las primeras dudas, las cuales despertarán la inquietud de preguntar al otro día al docente y seguir buscando en otras fuentes.

### **Pasó 2**

Al siguiente día, el docente expone un tema, y responde las primeras inquietudes y dudas de los alumnos pero, al mismo tiempo, al contestar las preguntas el docente ve otro punto de vista del tema debido a las distintas y diferentes fuentes investigadas por los estudiantes, ahí puede notar, que su dominio del tema puede ser acrecentado y, en este segundo paso, los alumnos alcanzan mayor conocimiento del tema, porque ya seguirá un segundo acercamiento a los conceptos. Y al final de la clase se deja a los estudiantes una lista de problemas que deben entregar al día siguiente.

**Paso 3** En este paso, se trata de aprender por medio de un juego (De La Fuente, 2016; 59), ya en clase se sortea a un alumno al igual que un problema de una lista de ejercicios. El docente tiene rol de mediador y facilitador. Una vez el alumno, estando ante el pizarrón, recibe el dictado de el problema y este, antes de resolverlo, debe de dar las definiciones que le son útiles para solucionar el ejercicio. Más tarde, el alumno indicará qué camino utilizará para llegar al resultado al igual que teoremas. Con ello, contestará las preguntas que se utilizan para resolver un problema, ¿qué tengo? ¿A dónde quiero llegar? (De La Fuente, 2015; 107).

Al exponer el estudiante las definiciones, teoremas, axiomas y el camino que utilizó el estudiante para llegar a la solución, se escoge al azar otro alumno, el cual cuestionará a su compañero sobre si está bien hecha la definición utilizada y el camino seguido, tratando de que el alumno expositor llegue a alguna contradicción, mientras que el estudiante expositor, tratará de dar argumentos que fortalezcan su posición. En este debate podrán intervenir los demás estudiantes así como el docente, tomando partido en uno u otro lado o bien para presentar una alternativa diferente; mediante el debate se logrará, causar dudas y reflexiones para concretar un conocimiento más maduro y comprendido, donde no se critique al compañero, sino que más bien se aprenda de él, aquí también se busca fomentar la tolerancia.

Una vez conocidos todos los puntos de vista, el docente buscará que se llegue a una conclusión grupal donde antes que nada se enuncie la definición de los conceptos utilizados, los apunta en el pizarrón, siendo dictados por el grupo. Más tarde se llegará a una estrategia para resolver el problema, una estrategia escogida por todos como la más adecuada, no la mejor, sino la más adecuada, a consideración de la mayoría pero sin desprestigiar los otros caminos puesto que el problema se resolverá por todos los caminos posibles y se verá cual llega a la solución de manera más pronta y directa. Una vez concluido el ejercicio, el docente hará un recuento de lo aprendido, y con el simple debate y el hábito en el estudio el alumno ganará en conocimiento, tolerancia, trabajo grupal y compañerismo. Para lograr así, que se forme una comunidad educativa de aprendizaje mutuo.

### Ejemplo

En clase de álgebra lineal, en el tema de espacios vectoriales, donde los alumnos tenían que ver si los vectores que se les proporcionaban, eran o no base del espacio vectorial dado.

**Encuentre una base para el conjunto de vectores que están sobre el plano**  
 **$A = \{(x, y, z): 2x - y + 3z = 0\}$**

El alumno sorteado (llamémosle alumno a) pasará a dar conceptos en primer lugar, así a como contestar las preguntas del alumno sorteado para el debate (alumno b) y, más tarde, a resolver el problema.

El alumno "a" definirá los conceptos de

- 1.- qué es espacio vectorial
- 2.- qué es base
- 3.- qué son vectores linealmente independientes
- 4.- qué es que vectores generen al espacio

El punto 3 y 4 son considerados porque son parte de la definición de base, obviamente el alumno "a" debe mencionarlos, y si no el alumno "b" le preguntará sobre estos conceptos.

Más tarde el alumno "b" preguntará entre las preguntas que le surjan cuál es el camino a seguir para resolver el problema.

El camino que siguieron es encontrar los vectores solución, es decir que generen al espacio solución y estos sean linealmente independientes.

Se despeja  $y = 2x + 3z$  entonces  $(x, y, z) = (x, 2x + 3z, z) = x(1, 2, 0) + z(0, 3, 1)$

Entonces  $v_1 = (1, 2, 0)$  y  $v_2 = (0, 3, 1)$  ahora ya se vio que estos vectores generan al espacio y solo falta ver si son linealmente independientes.

Entonces  $a(1, 2, 0) + b(0, 3, 1) = (0, 0, 0)$  resolviendo el sistema de ecuaciones  $a = 0$  y  $b = 0$

Por lo tanto, los vectores son base del conjunto solución, puesto que cumplen la definición que una base debe cumplir, ser linealmente independientes y generar el conjunto solución. Aquí se dará el debate entre los estudiantes acerca de conocer la definición de cada uno de los conceptos, y sobre conocer el camino para resolver el problema, todo el grupo así como el

docente sabrá y fortalecerá sus conocimientos, madurando todos los conceptos.

El resultado que se obtuvo es que el grupo, supo de qué se hablaba, y todos supieron que hacer en el examen departamental mismo que ni el docente, que participa en esta estrategia interactiva ni lo crea y tampoco lo califica, aprobaron todos y la calificación mínima fue ocho, muy por encima de las demás 18 secciones de la misma materia.

## Resultados

Con respecto a las calificaciones obtenidas, fueron notorios los avances, puesto que el promedio general de alumnos aprobados en el examen departamental es del 50% y el promedio de calificaciones es de 5.0 en promedio. Con el método utilizado los alumnos aprobados fueron de un cien por ciento, y el promedio de calificaciones 8.75. Pero sobre todo el avance fue en el dominio del tema, donde todos dominaron los conceptos y defendieron su posición con argumentos en el diálogo que se entabló, promoviendo tanto la tolerancia como la aceptación y además se logró que debatieran en la realidad en conocimiento abstracto, acrecentando el pensamiento porque en palabras de Ludwig Wittgenstein el pensamiento es una representación de la realidad (Valdés, 2014; 35).

## Conclusión

La conclusión más importante que se obtuvo refiere a la importancia del trabajo en equipo, porque todos supieron que es la mejor forma de saber, es el aprender unos de otros, como la mejor forma de lograr este aprendizaje, pero sobre todo la convivencia de la comunidad de estudio, al ser éticos, honestos y responsables, porque la honestidad es el único y principal de todos los bienes (Cicerón, 2012; 104), esta honestidad de igual forma se pudo comprobar en la medida que no hubo ni acordeones ni insinuaciones de algún acto poco ético. Los estudiantes también pudieron comprobar que lo bueno es ser útil (Cicerón, 2012; 103). Se propone que este método sea utilizado en otras materias.

El resultado obtenido, ha sido significativo en los números, ya que antes de ser utilizado en materias como Álgebra Lineal y Ecuaciones Diferenciales, el promedio de aprobación era de un 40% de examen departamental. Utilizando el método, subió a 75% en el mismo, examen, pero más que lo numérico el avance fue en el interés que mostraron los alumnos, además del dinamismo que mostraron en clase, pues se apropiaron del conocimiento.

## Referencias

- Audi R. (20014). *Diccionario Akal de Filosofía*. Madrid, España: Akal.
- Castelnuovo E. (1982). *Didáctica de las Matemáticas Modernas, series de matemáticas*. México D.F.: Trillas.
- Cicerón M. (2012). *Los Oficios o los deberes, De la Vejez, De la Amistad*. México D.F.: Porrúa.¿

- De La Fuente, E. (2016). Aprendizaje de la matemática por medio del juego, *Investigación Educativa Duranguense*, 10(16), 59-65.
- De La Fuente, E. (2016). *Organización para el aprendizaje de la matemática*, *Visión Educativa IUNAES*, 9(16), 59-63
- De La Fuente, E. (2015). Método Problematizador para el aprendizaje de la Matemática. *Praxis Investigativa ReDIE*, 10(21) 106-114.
- Hofmann, J. (2009). *Etimologías de Chile*. Chile, dicciomed.eusal.es. Online.
- Kant E. (2013). *Pedagogía*. Madrid España: ed. Akal.
- López E. (2013). *Metodología de aprendizaje activo a través de la mayéutica platónica*. Sevilla España: Universidad de Sevilla.
- Marco Aurelio (2008). *Meditaciones*. Barcelona España: Clásicos Gredos
- Platón (2008). *Las Leyes*. México D.F.: Porrúa.
- Platón (2012). *Diálogos*. México D.F.: Porrúa.
- Rosales V. (2016). *Filosofía 1*, México, D.F.: CEFIME
- Russ J. (1999). *Léxico de filosofía*. Madrid España: Akal.
- Valdés, F.J. (2014). *Breviario sobre modelado matemático*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Sánchez, J. (2013). *Metodología de aprendizaje activo a través de la mayéutica platónica*. Sevilla España: Departamento de Metafísica y corrientes actuales de la filosofía, ética y filosofía política

# EL PIANO COMPLEMENTARIO EN LA LICENCIATURA EN MÚSICA DE LA UAA: ESTUDIO DE CASO

## PIANO CLASS IN THE UAA BACHELOR IN MUSIC DEGREE: A CASE STUDY

Sergio Islas Ávila (1) y Raúl W. Capistrán Gracia (2)

---

1.- Maestro en Arte. Profesor Investigador. Departamento de Música. Universidad Autónoma de Aguascalientes.  
2.- Doctor en Artes Musicales. Profesor Investigador. Departamento de Música. Universidad Autónoma de Aguascalientes. [raul\\_capistran@hotmail.com](mailto:raul_capistran@hotmail.com)

---

Recibido: 23 de enero de 2017  
Aceptado: 15 de abril de 2017

### Resumen

La materia de Piano Complementario<sup>1</sup> tiene gran importancia en la formación del músico profesional, ya que contribuye a vencer los retos académicos de su carrera y proporciona herramientas para afrontar los desafíos laborales futuros. Desgraciadamente, aún existen dudas por parte de muchos docentes y estudiantes acerca de cuál es la función que esta materia desempeña en el plan de estudios, los objetivos que se deben lograr, los contenidos que se deben cubrir, las habilidades y destrezas que se deben desarrollar y el número de semestres y de horas que se debe impartir. En este artículo los autores presentan los resultados de un estudio de caso realizado en el Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) cuyo objetivo consistió en determinar el nivel de utilidad de los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos a través de la materia de Piano Complementario, desde la perspectiva de los egresados de la licenciatura en música. Los resultados contribuyeron a aclarar el criterio de los autores y del Comité de Revisión del Plan de Estudios de la Licenciatura en Música, quienes pudieron llegar a un consenso respecto a las características y estructura de esta clase en el currículo.

**Palabras clave:** Piano complementario, beneficios, destrezas pianísticas, vida académica, vida laboral.

### Abstract

Piano classes are of great importance in the formation of professional musicians. During their time as music students, the knowledge and skills acquired in this class help them to overcome the academic challenges. In their future life as professional musicians, those skills will become indispensable tools to meet the labor challenges. Unfortunately, there are still many doubts on behalf of some teachers and students concerning the role this subject plays in the curriculum, the objectives to be achieved, the contents to be covered, the skills to be developed as well as the number of semesters and hours the

---

<sup>1</sup> La clase de piano complementario a la que se refieren los autores es la que se imparte a estudiantes instrumentistas no pianistas. En los Estados Unidos es conocida como *class piano* o *piano lab*.

class must be taught. In this article, the authors present the results of a case study conducted at the Autonomous University of Aguascalientes, Music Department, whose objective was to determine the usefulness and importance of this class from the perspective of the bachelor in music graduates. The results have helped to clarify the criteria of the authors and the members of Committee for the Bachelor in Music Degree Plan Restructure, who have been able to achieve a consensus concerning the characteristics and structure of the class in the curriculum.

**Keywords:** piano class, piano skills, benefits, musician academic life, musician labor life.

De acuerdo con la normativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, después de egresar la primera generación de licenciados en música correspondía llevar a cabo una revisión del plan de estudios de la carrera y en su caso, una reestructuración del mismo. Durante las reuniones del Comité de Revisión de Plan de Estudios de la Licenciatura en Música, surgieron grandes debates entre sus miembros, acerca de cuál era la función que la materia de Piano Complementario desempeñaba en el plan de estudios, los objetivos que se debían lograr, los contenidos que se debían cubrir, las habilidades y destrezas que se debían desarrollar y el número de semestres y de horas que la clase se debía impartir.

Para algunos, la materia de piano complementario era una carga con la que había que lidiar para concluir la carrera. Para otros, representaba un espacio en el que se adquirían las herramientas para poder realizar los ejercicios de teoría, armonía, contrapunto y composición y como apoyo para la materia de solfeo. Finalmente, había quienes tenían la absoluta convicción de que la materia era crucial no solo para que el estudiante superara los retos de la vida académica, sino también los retos que, como maestro, ejecutante, director de coros, arreglista y demás, habría de enfrentar en su vida futura (Gutiérrez, 2001; Young, 2013).

Fueron precisamente esos debates, los que motivaron a los investigadores a llevar a cabo este estudio de caso, cuyo objetivo consistió en conocer el nivel de utilidad de los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos a través de la materia de Piano Complementario desde la perspectiva de los egresados de la licenciatura en música de la UAA, ya que eran ellos quienes podrían dar una opinión más certera sobre el verdadero impacto que esta materia había tenido en su vida escolar y tenía ahora en su vida profesional. Los resultados contribuyeron a clarificar el criterio de los autores y del Comité de Revisión del Plan de Estudios de la Licenciatura en Música, quienes pudieron llegar a un consenso respecto a las características y estructura de esta clase en el plan de estudios.

## Revisión de literatura

### **Los conocimientos, habilidades y destrezas pianísticas en la vida académica del instrumentista no pianista**

Durante la etapa formativa, la materia de Piano Complementario contribuye de forma substancial al aprendizaje significativo de las materias teóricas, promoviendo el crecimiento artístico, musical y cultural del estudiante de

música. Ya desde mediados de siglo XX, Robert Pace dio gran impulso al estudio de la teoría musical como parte de la clase de piano complementario (1959). Como Bravo (2009) afirma: “conviene resaltar que el piano es de gran ayuda al estudiar las materias teóricas (solfeo, armonía, contrapunto, análisis de la forma musical y demás), incluso para la enseñanza las mismas” (p. 13). En ese sentido Bognar (1998) declara: “las clases de teclado tienen el propósito de reforzar las habilidades musicales básicas (lectura de pentagrama, entrenamiento auditivo, ritmo, creatividad y expresión musical) y ayudan a los estudiantes a desarrollar las habilidades del pensamiento” (p. 10).

Más aún, los instrumentistas no pianistas pueden desarrollar y mejorar la lectura a primera vista en su propio instrumento, a través del desarrollo de las habilidades y destrezas pianísticas. Alexander y Henry (2012) sostienen que, estudiar piano como instrumento complementario, expone a los estudiantes a tareas adicionales de lectura musical, incluida la lectura horizontal y vertical simultánea, lo que incrementa la velocidad a la que se procesa la información. Como consecuencia, mejora su lectura a primera vista y desarrolla una imagen auditiva más clara de la obra, al haber una comprensión más completa de su estructura armónica.

Por todo lo anterior, la Asociación Nacional de Escuelas de Música de los Estados Unidos (NASM) incluyó el desarrollo de las habilidades y destrezas pianísticas como parte integral de las carreras en música (2015). Así, la mayoría de las universidades en los Estados Unidos de América incorporan conceptos teóricos, escalas, acordes, lectura a primera vista, transportación, lectura de partituras corales y orquestales, armonización e improvisación en los programas de materia de Piano Complementario. De acuerdo con Nagode (1998): “estos cursos están coordinados entre sí y están diseñados para desarrollar la comprensión de los estudiantes en conceptos musicales y teóricos, siendo por esta razón que los métodos encaminados al apoyo de la materia desarrollen estos temas” (p. 218).

A continuación, se describirá cómo los conocimientos, habilidades y destrezas pianísticas contribuyen para que el estudiante de música supere algunos de los retos de sus clases teóricas:

### **Armonía**

Para llevar a cabo los ejercicios de armonía correctamente, los estudiantes deben seguir cuidadosamente las reglas de la armonía tradicional. Es aquí donde las habilidades pianísticas adquiridas son de gran utilidad, ya que a través de ellas el estudiante puede darse cuenta de lo que hace, cómo suena y cuál es su aplicación (Gutiérrez, 2001; Nagode, 1988). Un aspecto de utilidad que presenta el piano, consiste en que se vuelve un referente visual ya que, como explica Bravo (2009), el piano “sirve de herramienta para comprender las leyes de la armonía al poder tocar y ‘ver’ en el teclado las voces o partes de un enlace armónico, buscando las mejores opciones”. En otras palabras, el estudiante, de hecho, puede visualizar el correcto movimiento de las voces, el rango de las mismas y corregir aspectos tales como duplicaciones de tercera, y evitar las quintas y octavas paralelas, entre otras cosas. Adicionalmente, la comprensión de las relaciones armónicas, potencializa la lectura a primera vista

al teclado (Pajtas, 2002) y facilita la memorización de las obras que los estudiantes están aprendiendo (Nuki, 1984).

Todos los beneficios anteriores se ven reforzados cuando en la clase de Piano Complementario se incorporan también actividades de improvisación al teclado (Kishimoto, 2002) las cuales además contribuyen al desarrollo de la creatividad de los estudiantes.

### **Contrapunto**

En la clase de contrapunto, el piano, como instrumento polifónico y referente visual, se vuelve una herramienta de gran utilidad pues el estudiante puede comprobar si los ejercicios fueron realizados correctamente, hacer las correcciones pertinentes o, bien, crear nuevas ideas musicales (Bravo, 2009). La utilidad de las habilidades y destrezas pianísticas no se limita a la elaboración de ejercicios de contrapunto, sino que también contribuye a la comprensión de obras contrapuntísticas, como se menciona en el programa de materia del Conservatorio Profesional de Música de Segovia (2014):

Para cualquier músico [...] la práctica de un instrumento polifónico es un auxiliar valiosísimo, una herramienta de trabajo de indudable eficacia, ya que le ofrecerá la posibilidad de penetrar en el tejido de una partitura polifónica más o menos compleja, aprehendiéndola globalmente en sus dimensiones vertical y horizontal, y convirtiéndola de inmediato en realidad sonora (p. 3).

### **Solfeo**

Los conocimientos, habilidades y destrezas pianísticas son de gran importancia para el desarrollo de las habilidades para solfear, ya que, como afirma Payne (1998), desarrollan “la certera capacidad para visualizar y auditivamente emplear el teclado en la realización de análisis o ejercicios de entrenamiento auditivo” (p. 17). En ese sentido Hargiss (1962) afirma: “Los tonos de un instrumento [el piano] existen en un patrón espacial, de tal manera que sus relaciones pueden ser vistas y sentidas, así como escuchadas. Ciertos tipos de imaginación son desarrollados a través de esta percepción multi-sensorial en la que se refuerzan mutuamente” (p. 69).

En un estudio hecho a nivel de pregrado con 66 estudiantes de educación musical, en el que se incluyó la entonación de líneas melódicas en la clase de piano complementario, Hargiss (1962) encontró que “... la comprensión de los fundamentos musicales y el desarrollo de algunos tipos de imaginación provistos por la experiencia instrumental, pueden en sí mismos, habilitar hasta cierto punto a muchas personas para solfear a primera vista. Sin embargo, la adición de la práctica vocal y su imaginación motriz, los habilita para desarrollar esta habilidad mucho más rápida y efectivamente” (p. 75).

En un estudio similar que involucró 198 estudiantes de secundaria, Killian y Henry (2005) encontraron que el entrenamiento pianístico era uno de los factores característicos de los estudiantes con mejor desempeño en solfeo. Más aún, las habilidades y destrezas pianísticas llevan el estudio de las obras corales y del propio instrumento, a un nivel de comprensión más amplio y

profundo, ya que como afirma Bravo (2009): ...[el estudiante] “mejora el conocimiento y aprendizaje del repertorio propio de cada instrumento y del canto, al tocar por sí mismo la parte del acompañamiento de las obras y/o ejercicios, conociendo así la obra completa y no solo su propia parte a tocar o cantar” (p.12).

### **Análisis formal y armónico**

Definitivamente, las habilidades y destrezas pianísticas contribuyen enormemente para que el estudiante analice y comprenda la estructura armónica y formal, no solo de las obras que deba estudiar en la clase de Análisis Musical, sino también de sus propias obras de estudio, ayudándole a realizar una mejor interpretación de su repertorio (Christensen, 2000; Higuera, 2004; Young, 2013).

### **Los conocimientos, habilidades y destrezas pianísticas en la vida profesional del instrumentista no pianista**

La docencia, en sus diferentes niveles educativos, es una de las principales fuentes de ingreso del músico profesional (Observatorio Laboral en México, 2015). Como afirma Ávila Aréchiga (2013):

En México, el músico profesional, en casi todos los casos, es también instructor musical, ya sea en instituciones o de manera particular [...] es por ello que las instituciones que ofertan la carrera de música deberían ofrecer al alumno, a la par de su preparación musical, herramientas que le permitan un desempeño óptimo y eficiente de acuerdo a la época en que vive para lograr una satisfacción, no solamente en el aspecto económico, sino también en el académico, social y humano (p. 6).

En ese sentido, Danyew (2015) asevera: “el panorama musical del siglo XXI es multifacético y en cambio constante, requiriendo que los músicos sean flexibles, bien preparados en estilos musicales y equipados con destrezas musicales diversas” (p. 4).

La información anterior, ratifica la importancia de la adquisición de habilidades y destrezas pianísticas como herramientas para la futura vida profesional de los estudiantes. Como indica Bravo (2009):

El piano, abordado no a nivel de concertismo, sino como la máquina más adecuada para el estudio de la música en general [...], ha permitido que los estudiantes de otras especialidades musicales diferentes a la del Piano como concertista, también futuros músicos profesionales, [...] mejoren el conocimiento y aprendizaje del repertorio propio de cada instrumento [...], se sirvan del piano para hacer arreglos musicales, reducciones de partes de coro, orquesta y música de cámara, a la vez que; [...] (tengan) la posibilidad de conocer de manera privilegiada un instrumento que sirve de herramienta para profundizar en todas las áreas de la música (p.12).

Tomando en cuenta lo anterior, puede afirmarse que el músico no pianista, que durante su formación cursó la materia de Piano Complementario, estará mejor preparado para enfrentarse a los retos de su vida laboral tanto en

el campo de la educación (Kishimoto, 2002) como en el de la interpretación en sus diversas modalidades (Gutiérrez, 2001).

A continuación, se describirá cómo los conocimientos, habilidades y destrezas pianísticas, contribuyen para que el egresado de la licenciatura en música supere los retos de su vida laboral:

### **Acompañar**

Parte del desempeño profesional del docente en música, consiste en la realización y dirección de coros. Es aquí donde las habilidades pianísticas le aportarán un gran apoyo (McWhirter, 2005) ya que, como señala Christensen (2000) los “estudiantes [...] deben ser conscientes de que lo más probable es que (en su futura vida laboral como directores de coros) no tendrán el lujo de un acompañante presente en los ensayos, y deben estar preparados para ello”. En un estudio llevado a cabo por la mencionada investigadora, encuestando a 472 maestros de coro, banda y orquesta de preparatoria y secundaria en los Estados Unidos, se encontró que las habilidades pianísticas para acompañar eran consideradas por los maestros como de gran utilidad en su vida profesional, principalmente para aquellos que estaban involucrados en la dirección coral (2000). Los resultados de Christensen se correlacionan con los obtenidos por McWhirter (2005) en su estudio sobre la importancia de ésta habilidad y otras destrezas pianísticas en el desempeño de los directores de coro. Los estudios de Baker (2015) y de Young (2013) arrojan resultados similares respecto al uso de habilidades pianísticas para acompañar canciones y rondas infantiles a nivel preescolar y de educación primaria.

### **Hacer arreglos**

En muchas ocasiones, el músico profesional se enfrenta a la falta de música escrita para alguna combinación de instrumentos o para alguna agrupación musical en específico (ensambles corales, de cámara u orquestas de diversa índole). Del mismo modo, muchos maestros de coro, orquesta o banda se encuentran en la situación de tener que hacer arreglos de composiciones, para que se adapten al nivel técnico- musical de sus estudiantes (Lindroth, 2012). En estos casos, el piano auxilia en la realización de arreglos que solventen esas situaciones (Bravo, 2009). Un ejemplo palpable se da en el Departamento de Música de la UAA. Semestre tras semestre, al momento de crear los ensambles para la materia de Conjuntos de Cámara, resultan agrupaciones con combinaciones instrumentales poco ortodoxas (por ejemplo: contrabajo, flauta y marimba) para las cuales no es fácil encontrar composiciones originales. Así, maestros e inclusive los mismos alumnos, se dan a la tarea de hacer arreglos instrumentales con la ayuda del piano.

### **Armonizar y crear patrones de acompañamiento**

Es común enfrentarse a textos musicales (partituras, libros guía para educadores, textos educativos y otros) cuyo repertorio muestra únicamente la línea melódica. El conocimiento de la armonía, de los cifrados y su aplicación

en el piano a través de patrones de acompañamiento (bajo de Alberti, ritmo de vals y marcha, entre otros) resulta de gran ayuda para solucionar con éxito la ejecución de dichas melodías (Mach, 2004). Por mencionar un ejemplo, muy frecuentemente el maestro de música de jardín de niños, se ve en la necesidad de ejecutar rondas infantiles siguiendo este sistema (Capistrán, 2016). De acuerdo con algunos estudios la habilidad de armonizar al teclado es considerada como una de las más importantes para los maestros de música, principalmente para los directores de coro y maestros de educación musical a nivel básico (Case, 1978, Christensen 2000; Chin, 2002; McWhirter, 2006 y Young, 2013).

En el ámbito de la música comercial/popular (jazz, rock, música latina, y demás), fuente de ingreso de muchos músicos, es usual tener que armonizar líneas melódicas al piano, por lo que esta destreza es de vital importancia.

### **Hacer uso de las nuevas tecnologías**

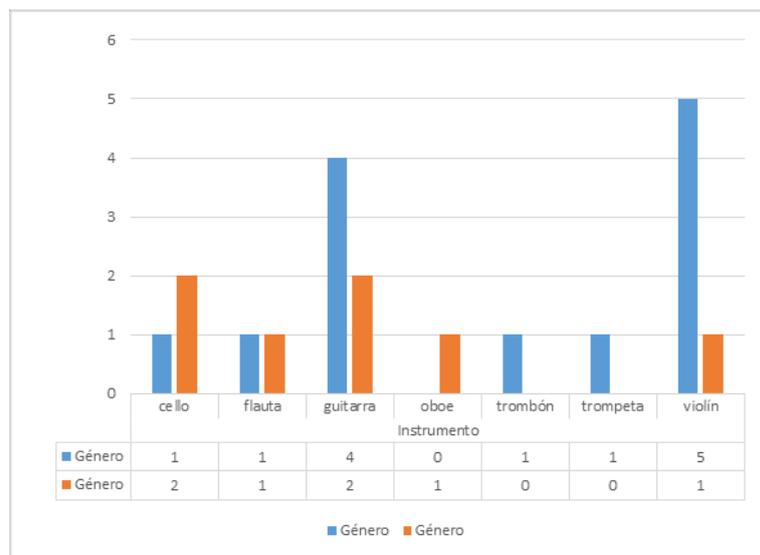
En el campo de la tecnología, es de gran ayuda el contar con habilidades pianísticas sólidas. En la mayoría de los casos, cuando se utilizan programas de edición musical, tales como *Finale* o *Sibelius*, es a través de un teclado electrónico (de piano) como se logra la captura, edición, composición y escritura musical. Algunas universidades como *Leeds Beckett University* en el Reino Unido, ya ofrecen cursos en los que se fortalecen las destrezas y habilidades al teclado, como recurso para consolidar el conocimiento teórico y abordar la composición, edición y arreglo musical a través de programas computacionales (*Creative and Cultural Skills*, 2015).

Por lo tanto, en la presente investigación determinaremos el nivel de utilidad de los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos a través de la materia de Piano Complementario, desde la perspectiva de los egresados de la licenciatura en música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Lo anterior, con el objetivo de contribuir de manera realista a la conformación de programas de materia más objetivos y con contenidos más significativos, que realmente proporcionen a los estudiantes herramientas para superar los retos de su vida académica y de su futura vida como profesionales de la música.

## **Método**

### **Participantes**

En el estudio participaron 20 egresados de la Licenciatura en Música de la UAA. Siete de ellos fueron mujeres y trece fueron hombres. Entre los instrumentos de especialidad se encontraron cello, flauta, guitarra, oboe, trombón, trompeta y violín.



Gráfica 1. Egresados encuestados por género e instrumento.

Sus edades oscilaron entre los 23 y los 40 años, con un promedio de 26.8 y una media de 25.50. La desviación estándar fue de 4.13.

Tabla 5.

*Edades de los egresados de la Licenciatura en Música*

Edad	23	24	25	26	28	29	30	31	32	40
Frecuencia	4	2	4	3	2	1	1	1	1	1
Porcentaje	20%	10%	20%	15%	10%	5%	5%	5%	5%	5%

Un 89.5% de los estudiantes se dedica a la docencia, lo que se correlaciona con la información proporcionada por el Observatorio Laboral (2015). Después de la docencia, un 57.9% se considera músico independiente, mientras que un 36.8% toca en la orquesta sinfónica local (Orquesta Sinfónica de Aguascalientes). Igualmente, un 57.9% de los encuestados declaró formar parte de grupos para tocar en ceremonias religiosas, mientras que solo un 26.3% toca en grupos versátiles (grupos para amenizar fiestas).

Tabla 6.

*Empleos de los egresados de la Licenciatura en Música*

	Respuestas		
	Frecuencias	%	% de casos
Atrilista de la OSA	7	13.7%	36.8%
Maestro	17	33.3%	89.5%
Músico independiente	11	21.6%	57.9%
Toco en un grupo versátil	5	9.8%	26.3%
Tengo un grupo para tocar en misas	11	21.6%	57.9%

## **Materiales**

Con el propósito de lograr una mejor comprensión del fenómeno, se diseñó un estudio de corte mixto convergente que permitiera, sobre la base de los resultados cualitativos, confirmar o no los datos estadísticos. Adicionalmente, a través de la información cualitativa, se amplió la información cuantitativa obtenida y se obtuvo un panorama más completo de las percepciones de los egresados sobre la materia de Piano Complementario.

Así, aparte de las preguntas contextuales, el instrumento de recopilación de datos consistió, en su ámbito cuantitativo, de dos escalas integradas por preguntas con escalas de medición tipo Likert. La primera tuvo como propósito determinar el nivel de utilidad de los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos por los egresados. La confiabilidad de esta escala fue aceptable, ya que el coeficiente alfa de Cronbach fue de 0.704. La segunda tuvo como propósito establecer la percepción de los estudiantes respecto a la importancia de la materia. En su ámbito cualitativo, se incluyeron dos preguntas abiertas. La primera estuvo relacionada con la opinión de los estudiantes sobre la materia desde su perspectiva como egresados. La segunda, buscaba identificar las fortalezas y posibles áreas de oportunidad que deban ser atendidas, igualmente, desde la perspectiva de los egresados.

## **Procedimiento**

Durante el estudio se encuestó al cien por ciento de los egresados de la Licenciatura en Música del Departamento de Música de la UAA, cuyo instrumento principal no es el piano. Dado que, al momento de llevar a cabo el estudio, apenas se contaba con dos generaciones de egresados, los investigadores pudieron contactar a cada uno de ellos a través de llamadas telefónicas. Las encuestas se levantaron las dos primeras semanas del mes de febrero de 2016. Los datos cuantitativos fueron capturados y analizados con la ayuda del programa de computación *Statistics Package for the Social Sciences IBM SPSS 2.0*. Las respuestas a las preguntas abiertas fueron grabadas y posteriormente, se llevó a cabo una transcripción *verbatim*. Las respuestas fueron conceptualizadas, categorizadas en unidades de análisis, estructuradas y organizadas, siguiendo el modelo propuesto por González Martínez (1999).

## **Resultados y Discusión**

La primera parte de la encuesta incluyó siete ítems relacionados con la utilidad de los conocimientos, habilidades y destrezas pianísticos adquiridos por los egresados en la clase de piano complementario y su uso durante su vida académica y laboral. A cada ítem correspondió una escala tipo Likert de cinco puntos.

Un 50% estuvo totalmente de acuerdo, un 45% estuvo de acuerdo y solo un 5% estuvo en total desacuerdo sobre la utilidad de las destrezas y habilidades adquiridas en la clase de Piano Complementario.

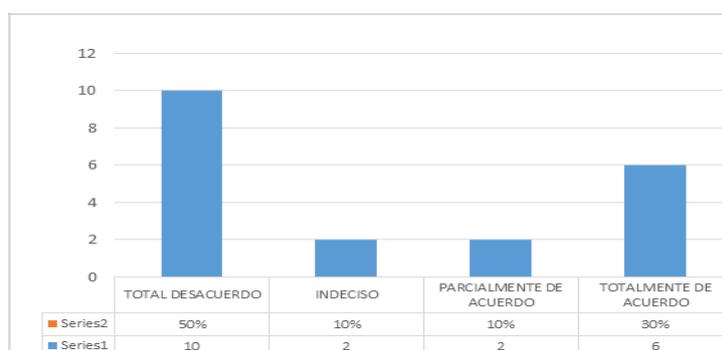
De las habilidades pianísticas típicas enlistadas como reactivos, la menos utilizada fue “tocar el piano en presentaciones públicas ocasionales”.

Ciertamente, no se espera que los estudiantes instrumentistas en su vida futura se desempeñen profesionalmente a través del piano. Sin embargo, sí se espera que en caso de una situación emergente puedan “sobrevivir” (por ejemplo, desempeñar el papel de acompañante de coro en una presentación en caso de no contar con un pianista o simplificar y tocar la parte de órgano cuando falto el organista a una boda religiosa, o aprovechar sus habilidades para tocar música de fondo muy sencilla en un evento social). Desde esa perspectiva, el hecho de que un 40% de los encuestados utilice sus habilidades y destrezas en presentaciones públicas, es muy alentador y sugiere que los estudiantes pueden desarrollar las habilidades y destrezas pianísticas hasta el grado de atreverse a tocar el instrumento y salir adelante en situaciones difíciles.

Tabla 7.

*Media de los ítems que integraron la escala para medir la utilidad de los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en la materia*

Reactivo	Media
1.1 He tenido la necesidad de utilizar mis conocimientos, habilidades y destrezas pianísticas para armonizar melodías	4.70
1.2 He tenido la necesidad de utilizar mis conocimientos, habilidades y destrezas pianísticas para componer	4.05
1.3 He tenido la necesidad de utilizar mis conocimientos, habilidades y destrezas pianísticas para hacer arreglos	4.10
1.4 He tenido la necesidad de utilizar mis conocimientos, habilidades y destrezas pianísticas para analizar música	4.50
1.5 He tenido la necesidad de utilizar mis conocimientos, habilidades y destrezas pianísticas para acompañar (alumnos de instrumento, clases de solfeo, otro)	4.30
1.6 He tenido la necesidad de utilizar mis conocimientos, habilidades y destrezas pianísticas para aplicarlas en las nuevas tecnologías (programas de escritura musical, de edición, secuenciar, etc.)	4.22
1.7 He tenido la necesidad de utilizar mis conocimientos, habilidades y destrezas pianísticas para presentaciones públicas ocasionales (por ejemplo, tocar en un “hueso” <sup>1</sup> )	2.70
Total	28.57



**Gráfica 2. Utilidad de los conocimientos, habilidades y destrezas pianísticas en presentaciones públicas ocasionales.**

<sup>1</sup> En el argot musical mexicano, se le llama “hueso” a ser contratado para tocar música de muy poca dificultad en un evento social (boda, quinceañera, bautizo, etc.)

Para la variable “importancia de la clase de Piano Complementario”, el puntaje más alto podría ser de 15 mientras que el más bajo podría ser de 1. Los resultados obtenidos a través de esta escala indican que existe una convicción muy alta por parte de los egresados con respecto a la importancia de esta materia en el plan de estudios.

Tabla 8.

*Escala para medir la percepción de los estudiantes respecto a la importancia de la materia*

Reactivo	Promedio	DS
2.1 Considero importante que los estudiantes de música se esfuercen en el estudio de esta materia	5.0	.0
2.2 Considero importante la materia de Piano Complementario dentro del Plan de Estudios de la Licenciatura en Música de la UAA	5.0	.0
2.3 Considero importante adquirir las habilidades y destrezas pianísticas para mi desempeño como músico profesional	4.9	.308
Total	14.90	

### Preguntas abiertas

Después de llevar a cabo una transcripción de las respuestas de los encuestados a las dos preguntas abiertas, las respuestas fueron conceptualizadas, categorizadas en unidades de análisis, estructuradas y organizadas (González, 1999). La primera pregunta fue, “Desde tu perspectiva como egresado y profesional de la música ¿Qué tanto ha cambiado tu percepción de la materia en la actualidad? ¿Por qué? Por supuesto, las categorías lógicas derivadas de la pregunta fueron “antes” y “después” de graduarse. Así, el 45% de los encuestados declaró haber tenido una percepción equivocada de la materia de piano complementario y haberla cambiado al darse cuenta de los beneficios que implicaba, sobre todo, al enfrentarse al mundo laboral. De acuerdo a las respuestas proporcionadas por el 55% de los encuestados restantes, la materia siempre fue considerada por ellos como importante y útil, opinión que han corroborado en su vida profesional.

La segunda pregunta fue, ¿Qué aspectos consideras que deben incluirse o mejorarse en el programa de Piano Complementario? Al igual que en la pregunta anterior, surgieron dos categorías derivadas de la misma pregunta: a) aspectos a mejorar en el programa de materia; b) Aspectos a incluidos en el programa de materia.

Los aspectos que tuvieron un mayor número de frecuencias se correlacionan perfectamente con algunos aspectos discutidos en este artículo. Destacan las prácticas de acompañamiento (Christensen, 2000; McWhirter, 2005) y la armonización de melodías (Bravo, 2009; Gutiérrez, 2001; Nagode, 1988) las cuales, representan habilidades de mucha utilidad, sobre todo en el mundo de la docencia (Capistrán, 2016). Destaca también el hecho de que esos aspectos no estaban contenidos en el programa de materia y un alto porcentaje de egresados, desde su nueva perspectiva, las consideran como de mucha utilidad.

Tabla 9.

*Aspectos a mejorar o incluir en la clase de Piano Complementario*

<b>Aspecto a mejorar</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Más énfasis en enlaces armónicos	3	15%
Más repertorio	3	15%
Más técnica	3	15%
Más énfasis en entonación	1	5%
<b>Aspecto a incluir</b>		
Incluir prácticas de acompañamiento	10	50%
Incluir armonización de melodías	9	45%
Incluir improvisación	9	45%
Incluir lectura a primera vista	7	35%
Incluir aprendizaje de patrones de acompañamiento	4	20%
Incluir composición	1	5%
Incluir reducción de partituras de ensambles	1	5%
Incluir transportación	1	5%

Del mismo modo, un 45% de los egresados mencionaron la improvisación, como una habilidad a desarrollar en la asignatura, y que no aparecía en el primer programa de materia. Así, la adición de este contenido al programa, representará una contribución importante para desarrollar la creatividad, la imaginación y el pensamiento crítico de los estudiantes (Volz, 2005). De igual manera, un 35% consideró que se debía trabajar más en el desarrollo de la lectura a primera vista, una habilidad que los maestros de piano complementario habíamos dejado de lado y que definitivamente representa una herramienta importante para la vida futura del profesional de la música.

Por lo que respecta a los aspectos a mejorar, el número de frecuencias es tan bajo, que permite aventurar que los aspectos que ya contiene el programa requieren de mejoras menores.

## Conclusiones

La literatura revisada corrobora que la clase de Piano Complementario desempeña un papel de suma importancia durante la vida académica de los estudiantes, al proporcionarles habilidades y destrezas que les permiten superar los retos no solo de las materias teóricas como armonía, contrapunto, composición y análisis entre otras, sino que también contribuyen al crecimiento y logro musical en su propio instrumento.

Como se vio anteriormente, el Observatorio Laboral de México (2015), informa que el trabajo más frecuente de los licenciados en música, a nivel nacional, es la docencia, en diferentes niveles educativos y le sigue la labor de artista interpretativo tocando en grupos musicales de distinta índole (grupos versátiles, grupos para tocar en misas y recepciones, y demás). Los resultados de la encuesta indican que los egresados de la Licenciatura en Música de la

Universidad Autónoma de México principalmente obtienen sus ingresos de esos dos tipos de fuentes de trabajo. Es en ese “mundo real”, donde las habilidades y destrezas obtenidas en la clase de Piano Complementario se vuelven indispensables para vencer los restos del mundo laboral.

Los diversos estudios consultados indican que las habilidades más importantes a desarrollar en la clase de Piano Complementario son: la lectura, la ejecución de progresiones de acordes, las escalas, la transposición, la armonización y la habilidad para acompañar (Young, 2013). Desgraciadamente, algunos estudios sugieren que aún en la actualidad, en algunas universidades las clases de piano complementario no cubren esos contenidos, y siguen enfatizando el estudio y memorización de repertorio y otros aspectos que en realidad no son de utilidad para superar los retos laborales (Case, 1977; Chin, 2002). En ese sentido, las instituciones deben concentrarse en crear programas de materia que realmente aborden las habilidades y destrezas que le serán de utilidad al egresado.

En el caso de nuestra universidad, algunos maestros del Comité de Reestructuración del Plan de Estudios pugnaban por darle a la materia una función de apoyo exclusivo a las materias teóricas (solfeo, armonía, análisis y demás). Si bien, ese es uno de los propósitos de esta asignatura, los resultados del estudio contribuyeron enormemente a reflejar una realidad laboral, en la que los conocimientos, habilidades y destrezas pianísticas se vuelven de gran utilidad. Desarrollar las habilidades para acompañar, armonizar, improvisar y leer a primera vista y preparar a nuestros estudiantes para su vida laboral futura son también una responsabilidad de la institución.

Gracias a los resultados de esta investigación, el Comité de Revisión de Plan de Estudio pudo llegar a un consenso con respecto a los contenidos de esta materia. Así, para la generación 2017, la materia incluirá: escalas, arpeggios y cadencias en todas las tonalidades, una pieza sencilla para piano por semestre, prácticas de acompañamiento, así como una cantidad razonable (pendiente de determinar) de ejercicios de armonización e improvisación distribuidos a lo largo de los seis semestres que la materia se imparte. Como apoyo a la materia de solfeo, se pedirá a los estudiantes la entonación de distintas voces de los acordes involucrados en las cadencias. Los profesores de solfeo y teoría estuvieron de acuerdo en utilizar parte del tiempo de sus clases para trabajar con los estudiantes y aplicar los conocimientos, habilidades y destrezas pianísticas para la resolución de los retos propios de sus asignaturas.

Se espera que, a través del trabajo colegiado de la Academia de Piano, se lleven a cabo revisiones periódicas del programa de materia y se hagan los ajustes pertinentes durante la implementación del programa.

### **Implicaciones pedagógicas**

La implicación pedagógica más importante para la implementación del nuevo programa de Piano Complementario es la carencia de profesores entrenados en las áreas de improvisación, armonización y prácticas de acompañamiento. Un 60% de los profesores que imparten la materia en la Licenciatura en Música recibieron un entrenamiento basado principalmente en el aprendizaje de obras

pianísticas del repertorio clásico por lo que su conocimiento en esas áreas es casi nulo. Para ellos, la principal área de oportunidad es la improvisación, pues se consideran incapaces para hacerlo y mucho menos para enseñar cómo hacerlo. Sin embargo, como Azzara (1999) afirma:

Muchos educadores tuvieron poco o nada de énfasis sobre improvisación en su formación musical. Así, encuentran que incorporar la improvisación en su práctica docente es un reto. Es entendible que ellos se nieguen a enseñar destrezas con las cuales han tenido poca experiencia previa o éxito. Aun cuando algunos puedan pensar que la improvisación es una habilidad solo para elegidos, ambos, maestros y estudiantes poseen el potencial para improvisar (p. 21).

### **Implicaciones para la investigación**

De acuerdo con Betts y Cassidy (2000), la publicación de investigaciones empíricas sobre aspectos curriculares relacionados con la clase de piano complementario y con el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas pianísticas en los estudiantes no pianistas es muy limitada. Dada la importancia que esta materia tiene en la formación integral del músico profesional, amerita que se lleve a cabo más investigación que arroje información que sea de utilidad para apoyar el desarrollo de esta asignatura. A través de este estudio, los investigadores esperan haber hecho una pequeña contribución que puede ser ampliada con estudios posteriores.

Los investigadores esperan que los resultados de esta investigación sean de utilidad para la implementación de esta asignatura en otras universidades. Por ejemplo, en la Universidad de Nayarit en donde el plan de estudios no incluye la materia de Piano Complementario o en la Universidad de Guadalajara, en donde el programa es tan flexible que no se determina con claridad cuáles son los contenidos y objetivos y cada profesor imparte la materia de acuerdo con su criterio (Islas, 2016).

### **Referencias**

- Azzara, C. D. (1999). An aural approach to improvisation. *Music Educators Journal*, 86(3), 21-25.
- Alexander, M. L. y Henry, M. L. (2012). The development of a string sight-reading pitch skill hierarchy. *Journal of Research in Music Education*, 60(2), 201-216.
- Ávila, C. A. (2013). Acerca de las expectativas musicales en la actualidad. *Docere* (8), 5-7.
- Baker, V. A. (2015). Teachers' perceptions on current piano use in the elementary general music classroom. *Update Applications of Research in Music Education*, 1-7.
- Betts, S.L. y Cassidy, J.W. (2000). Development of harmonization and sight-reading skills among university class piano students. *Journal of Research in Music Education*, 48(2), 151-161.

- Bognar, A. B. (1998). Keyboard Classes in a Music Outreach Program. *Piano Pedagogy Forum* 1(1-3), 9-13. Recuperado de <http://www.keyboardpedagogy.org/images/PPF/PPF%20Vol.%201.pdf>
- Bravo, E. E. (2009). *Enseñanza en grupo del piano para estudiantes de otras especialidades musicales* (Trabajo de grado de Maestría). Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/2460/1/392509.2009.pdf>
- Capistrán, R. W. (2016). La educación musical a nivel preescolar: el caso del Instituto de Educación del Estado de Aguascalientes, México. *Revista Internacional de Educación Musical*, n. 4, p. 3-11.
- Carter, P. D. (2010). Employing cognitive chunking techniques to enhance sight-reading performance of undergraduate group-piano students. *International Journal of Music Education*, 28(3), 231-246.
- Case, T. G. (1931). *A Comparison of Expected and Observed Piano Skills Required of Public School Music Teachers in The State of North Carolina* (Disertación Doctoral). Recuperado de University Microfilms International (Orden No. 78-1434).
- Cassidy, S. L. (2000). Development of Harmonization and Sight-Reading Skills among University Class Piano Students. *Journal of Research in Music Education*, 40(2), 151-161.
- Chin, H. L. (2002). *Group Piano Instruction for Music Majors in The United States: A Study of Instructor Training, Instructional Practice, and Values Relating to Functional Keyboard Skills*. Recuperado de ProQuest Information and Learning Company (Orden No. 3049003).
- Christensen, L. (2000). *A survey of the importance of functional piano skills as reported by band, choral, orchestra, and general music teachers* (Disertación Doctoral). Recuperado de Bell & Howell Information and Learning Company (Orden No. 9975796).
- Conservatorio Profesional de Música de Segovia. (2014). *Programación Didáctica, Piano Complementario, Curso 2014-2015*. Recuperado de [http://conservatoriosegovia.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/PROGRAMACI%D3N\\_PC\\_2014-15\\_1.pdf](http://conservatoriosegovia.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/PROGRAMACI%D3N_PC_2014-15_1.pdf).
- Creative and Cultural Skills. (2015). Free Keyboard Skills for Computer Musicians Course at Leeds Beckett University. Recuperado de <https://ccskills.org.uk/careers/events-ops/details/free-keyboard-skills-for-computer-musicians-course-at-leeds-beckett-univers>
- Danyew, A. M. (2015). *"Piano Class for the Real World:" Exploring Experiential Learning with a Collaborative Inquiry Group in a Creative Musicianship Lab* (Disertación Doctoral). Recuperado de ProQuest Information and Learning Company (Orden No. 3745454).
- González, M. L. (1999). La sistematización y el análisis de los datos cualitativos. In: Mejía, A. R. and Sandoval, A. S. (coord.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa* (pp. 157-173). México: ITESO.
- Gutiérrez, R. (2001). *Piano Complementario*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Hargiss, G. (1962). The acquisition of sight singing ability in piano classes for students preparing to be elementary teachers. *Journal of Research in Music Education*, 10(1), p. 69-75.

- Higuera, G. (2004). Procedimientos creativos para piano complementario en el grado superior. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 1-12.
- Islas A, S. (2016). La Materia de Piano Complementario para Instrumentistas no Pianistas: Diseño de una Guía Didáctica con el Propósito de Homologar los Criterios de los Docentes que la Imparten en el Departamento de Música de la UAA. Trabajo práctico de titulación de maestría. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Killian, J.N y Henry, M.L. (2005). A comparison of successful and unsuccessful strategies in individual sight-singing preparation and performance. *Journal of Research in Music Education*, 53(1), 51-65.
- Kishimoto, Y. (2002). *The Implications of Using Improvisation in Undergraduate Class Piano Curricula* (Tesis de Maestría). Recuperado de ProQuest Information and Learning Company (Orden No. 1410697)
- Lindroth. J. T. (2012). *The Impact of Arranging Music for the Large Ensemble on the Teacher: A Phenomenological Exploration* (Disertación Doctoral). Recuperado de ProQuest Information and Learning Company UMI (Orden No 3519488).
- Mach E. (2004). *Contemporary Class Piano*. New York: Oxford University Press.
- McWhirter, J. L. (2005). *A Survey of Secondary Choral Educators Regarding Piano Skills Utilized in The Classroom and Piano Skill Expectations of Student Teaching Interns*. (Disertación Doctoral). Recuperado de ProQuest Information and Learning Company (Orden No. 3204615)
- Nagode, E. (1988). The College Group Piano Program for Music Majors. En J. Bastien, *How to Teach Piano Successfully* (pp. 217-230). San Diego, CA: General Words and Music Company.
- National Association of Schools of Music. (2016). *Handbook 2015-2016*. Recuperado de <http://nasm.arts-accredit.org/index.jsp?page=Standards-Handbook>
- Nuki, M. (1984). Memorization of Piano Music. *Psychologica*, 27, 157-173.
- Observatorio Laboral (2015). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2015. Recuperado de <http://www.observatoriolaboral.gob.mx/ola/content/common/reporteIntegral/busquedaReporte.jsf#AnclaGrafica>.
- Pace, R. (1959). Partnership at the piano. *Music Journal*, 17, 20.
- Pajtas, D. K. (2002). *The Effect of Tonal Keyboard Pattern Instruction on Sight-Reading Achievement of College Class Piano Students* (Tesis de Maestría). Recuperado de ProQuest Information and Learning Company. (Orden No. 1411965).
- Payne, D. (1998). The Keyboard Harmony Course: Its Need and Importance. *Piano Pedagogy Forum*, 11(1), 16-20. Recuperado de <http://www.keyboardpedagogy.org/images/PPF/PPF%20Vol.%201.pdf>
- Volz, M. D. (2005). Improvisation Begins With Exploration. *Music Educators Journal*, Vol. 92 (1), 50-53. doi: 10.2307/3400227
- Young, M. M. (2013). University level group piano instruction and professional musicians. *Music Education Research*, 15(1), 59-73.

## Apéndice

### Encuesta

<b>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES</b> <b>DEPARTAMENTO DE MÚSICA</b>	
<b>A fin de conocer su percepciones acerca de la utilidad e importancia de la materia de Piano Complementario desde su propia perspectiva como egresado de la licenciatura en música, le pedimos amablemente responda la siguiente encuesta.</b>	
Datos Generales	
I. Edad: _____ (años cumplidos)	
II. Instrumento principal: _____	
III. ¿Cuánto tiempo hace que egresó de la Licenciatura en Música? _____	
IV. Género:    a) Hombre: _____ b) Mujer: _____	
V. ¿En qué se desempeña en la actualidad como músico profesional? (Marque con una X los que apliquen a su situación)	
a) Atrilista en la Orquesta Sinfónica de Aguascalientes	
b) Maestro	
c) Músico independiente	
d) Toco en un grupo versátil	
e) Tengo un grupo musical para tocar en misas	
f) Otro:	

1. Marca con una "X" el recuadro que más refleja tu percepción en función del enunciado que le precede.					
	1 Totalment e en desacuerd o	2 Parcialment e en desacuerdo	3 Neutra l	4 Parcialment e de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
1.1 He tenido la necesidad de utilizar mis conocimientos, habilidades y destrezas pianísticas para armonizar melodías					
1.2 He tenido la necesidad de utilizar mis conocimientos, habilidades y destrezas pianísticas para componer					
1.3 He tenido la necesidad de utilizar mis conocimientos, habilidades y destrezas pianísticas para hacer arreglos					
1.4 He tenido la necesidad de utilizar mis conocimientos, habilidades y destrezas pianísticas para analizar música					
1.5 He tenido la necesidad de utilizar mis conocimientos, habilidades y destrezas pianísticas para acompañar (alumnos de instrumento, clases de solfeo, otro)					
1.6 He tenido la necesidad de utilizar mis conocimientos, habilidades y destrezas pianísticas para aplicarlas en las nuevas tecnologías (programas de escritura musical, de edición, secuenciar, etc.)					

	1 Totalment e en desacuerdo	2 Parcialment e en desacuerdo	3 Neutra l	4 Parcialment e de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
1.7 He tenido la necesidad de utilizar mis conocimientos, habilidades y destrezas pianísticas para presentaciones públicas (por ejemplo, el “hueso”)					

2. Marca con una “X” el recuadro que más refleja tu percepción en función del enunciado que le precede.

	1 Totalment e en desacuerdo	2 Parcialment e en desacuerdo	3 Neutra l	4 Parcialment e de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
2.1 Considero importante que los estudiantes de música se esfuercen en el estudio de esta materia					
2.2 Considero importante la materia de Piano Complementario dentro del Plan de Estudios de la Licenciatura en Música de la UAA.					
2.3 Considero importante la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas pianísticas para mi desempeño como músico profesional.					

Desde tu perspectiva como egresado y profesional de la música:

2. ¿Qué tanto ha cambiado tu percepción de la materia en la actualidad? ¿Por qué?

3. ¿Qué aspectos consideras que deben incluirse en el programa de Piano Complementario?

# INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: RÚBRICAS SOCIOFORMATIVAS

## EVALUATION INSTRUMENTS: SOCIOFORMATIVE RULES

Judith Araceli Dorantes Nova (1) y Sergio Tobón Tobón (2)

---

1.- Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Profesora-Investigadora Titular del Instituto Politécnico Nacional. Becaria del Programa de Estímulos al Desempeño Docente. [jdorantes\\_n@yahoo.com.mx](mailto:jdorantes_n@yahoo.com.mx)  
2.- Doctor en Modelos Educativos y Políticas Culturales en la Sociedad del Conocimiento. Director del Centro Universitario CIFE. [stobon@cife.ws](mailto:stobon@cife.ws)

---

Recibido: 10 de octubre de 2016

Aceptado: 24 de febrero de 2017

*“Cada vez que contribuyes con la formación de otro ser humano, estás fortaleciendo la tuya”  
Jerónimo*

### Resumen

Dadas las características de los nuevos modelos educativos, con procesos centrados en el alumno como principal actor del proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes se enfrentan hoy en día a la necesidad de implementar metodologías acordes a las características y necesidades de los estudiantes, entre ellas, la instrumentación de estrategias de evaluación que den muestra del desempeño de los alumnos y que involucren procesos de metacognición. Desde la socioformación, la evaluación de las competencias, aborda problemas del contexto que mediante criterios y evidencias dan muestra de sus niveles de desempeño y desarrollo continuo. Por sus características, las rúbricas socioformativas brindan esa información y posibilitan la identificación de necesidades, prevén las consecuencias del desempeño y permiten la revisión permanente y sistemática de la actuación docente para corregir y mejorar, así como intervenir oportunamente generando acciones que estimulen el aprendizaje significativo. Evaluar conocimientos, contextos, progresos, dificultades, procesos, actividades y productos mediante evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas, forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, por ello la pertinencia de la instrumentación de rúbricas socioformativas, como metodología de valoración del desempeño y logros de los alumnos, que compromete el mejoramiento continuo en ambas partes.

**Palabras clave:** Evaluación, rúbricas socioformativas, instrumentos de evaluación, competencias.

### Abstract

Given the characteristics of the new educational models, focusing on the student as the main actor in the process of teaching and learning, teachers are faced today with the need to implement methodologies according to the characteristics and needs of students, including processes ,

implementation of evaluation strategies that give sample of student performance and processes involving metacognition. From the socioformación, assessment of competencies, addresses issues of context by giving criteria and evidence shows their levels of performance and continuous development. Due to its characteristics, the socioformativas rubrics provide such information and enable the identification of needs, foresee the consequences of performance and allow permanent and systematic review of teaching performance to correct and improve, and timely intervention generating actions that stimulate meaningful learning. Assess knowledge, contexts, progress, difficulties, processes, activities and products through diagnostic, formative and summative assessments, part of the process of teaching and learning, so the relevance of the implementation of socioformativas headings as valuation methodology performance and achievements of the students who committed to continuous improvement on both sides.

**Keywords:** Evaluation, socioformativas headings, assessment tools, skills.

Actualmente se está viviendo un cambio de paradigma en cuanto a la evaluación que se realiza a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en el marco de las competencias, pues se espera que el docente analice su unidad de aprendizaje para detectar desempeños, contextos y condición de calidad, mediante instrumentos en los que se establezcan momentos y modalidades de aplicación, adecuadas a un determinado contexto que constituye todo el campo disciplinar, social, cultural y ambiental, que rodea, significa e influye en una determinada situación para llevar a cabo las actividades de enseñanza que evidencien los aprendizajes.

Tal como plantea Ríos (2008), el objetivo primordial de la evaluación es conocer el progreso de los alumnos, así como las dificultades que se les presentan en el camino. Para ello es necesario observar, descubrir y reflexionar junto con el alumno sus intereses, procesos, capacidades y dificultades, mediante la retroalimentación en determinadas estrategias y actividades, que le permitan vencer los obstáculos y potenciar sus capacidades.

Cabe destacar la importancia de la atención a las diferencias individuales, a la diversidad grupal, y la incorporación de componentes que den muestra del desempeño de los alumnos. Hoy en día no basta una nota que proporcione información parcial al profesor. Se requiere de una evaluación que dé sentido y retroalimentación a las necesidades reales de los alumnos; una evaluación que enfatice el desempeño de manera directa e integrada (McDonald, 1995), que evidencie la formación de los estudiantes y proporcione información de ida y vuelta.

Y es en este escenario que surgen nuevas propuestas que, desde la socioformación permiten transformar la concepción tradicional de la evaluación por competencias, con acciones que potencien la formación integral y permita a los estudiantes enfrentar los retos del mundo cambiante.

Por ello la necesidad de incorporar instrumentos de evaluación, que desde la socioformación, como línea de trabajo cuyos componentes: formación integral y dinámicas sociales, en el ámbito ambiental-ecológico, mediante la metacognición (Tobón, 2014), buscan mejorar los procesos formativos en las instituciones educativas y determinar, mediante un proceso sistemático, el dominio y progreso de los alumnos en pro del mejoramiento continuo, como en

el caso de las rúbricas, que permiten apreciar los niveles o rangos de desempeño (Díaz Barriga, 2010).

En el caso de las rúbricas socioformativas, que evalúan el abordaje de problemas del contexto, en el que se ponen en juego conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y tendencias que se relacionan con los elementos constructivos para enfrentar y resolver las problemáticas planteadas, además da cabida a la metacognición para la mejora a partir de la retroalimentación.

De frente a esos cambios, no sólo en la educación, sino en la sociedad en general y con vistas al futuro, los docentes se enfrentan aún al desconocimiento de las nuevas tendencias en evaluación y al impacto de estas como herramientas prioritarias y eficaces que promueven el mejoramiento continuo y el desarrollo integral de los estudiantes, pero que además permiten interactuar, y en un análisis de la propia actuación, arrojan resultados significativos en el logro de la construcción de metas de los estudiantes y de los propios docentes.

Por ello, en el presente artículo se analizan algunos de los elementos que intervienen en la construcción de rúbricas con un enfoque socioformativo. La labor pudiera parecer exhaustiva, pero en la práctica, permite al docente ir regulando las actividades y obtener la información más relevante de las tareas desarrolladas. A los alumnos los provee de elementos para desarrollar un grado mayor de análisis y mejora.

Si bien es cierto que las tendencias en la educación pública no favorecen la atención personalizada hacia los alumnos por la elevada cantidad de estudiantes por grupo y por la carga de grupos por docente, el diseño y estructura de instrumentos de evaluación que desde el momento de la planeación por Academias se realiza, debiera ser parte inherente de la formación didáctica y el quehacer docente, como recurso también prioritario en un proceso de enseñanza y aprendizaje acorde a los diferentes momentos de su aplicación: diagnóstica (inicio), formativa (proceso) y sumativa (final), que exige el desarrollo de competencias, las cuales pueden ser valoradas precisamente mediante rúbricas (Cardona, Velez y Tobón, 2015).

La evaluación educativa debe cumplir con determinados atributos que hagan que su aplicación sea relevante y pertinente. Debe ser: funcional, sistemática, continua, integral, orientadora y cooperativa (Frola, 2012) para que brinde información sobre el desarrollo y logros de los estudiantes. Desde este punto de partida, y considerando que las competencias integran elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que responden a necesidades del contexto, se requiere de instrumentos de evaluación congruentes con los desempeños, que evidencien con criterios de calidad y eficacia de las competencias alcanzadas y que determinen el grado de dominio de los contenidos.

En este sentido, las rúbricas tienen características que cumplen con esos criterios, ya que son instrumentos para una evaluación auténtica, que facilitan la evaluación de competencias y están basadas en criterios de desempeño claros y coherentes que describen lo que se está aprendiendo (Díaz Barriga, 2010). Por ello es un recurso que puede ser utilizado en cualquiera de los momentos de la evaluación, pues proporcionan de forma

explícita la información requerida que permite a los profesores retroalimentar a los estudiantes y estos a su vez buscar la mejora continua.

## Metodología

La elaboración e implementación de rúbricas socioformativas tiene un gran potencial. Requieren de un lenguaje propositivo y claridad en la definición de los niveles de ejecución ya que deben determinar el nivel de logro o desempeño en la solución de problemas del contexto mediante criterios, con indicadores y descriptores que se van graduando de forma acorde a las competencias, y deben ser basadas en la auto, co y heteroevaluación, de manera que los alumnos puedan identificar sus propias necesidades, y colaboren en la construcción de un análisis más complejo del fenómeno que analizan.

Su metodología está fundamentada en los siguientes puntos:

- ✓ Problema del contexto (reto contextual)
- ✓ Evidencia (prueba o producto tangible)
- ✓ Indicadores o estándares de competencia (desempeños por evaluar)
- ✓ Descriptores de nivel de desempeño (acorde a los indicadores: receptivo-resolutivo-autónomo-estratégico)
- ✓ Ponderación (si es sumativa, con puntos o porcentajes)
- ✓ Retroalimentación

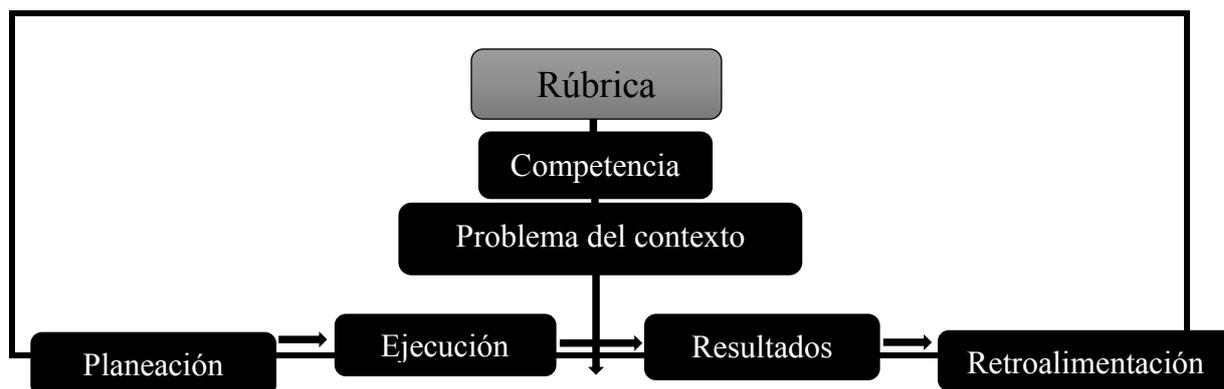
(Tobón, 2014).

Como menciona Hernández (2013), el verdadero reto en la evaluación por competencias es dilucidar escenarios que permitan evidenciar el desempeño integral a través de la resolución de problemas del contexto que se puedan abordar desde cualquier unidad de aprendizaje y para realizar esta evaluación sistemática, se propone como instrumento la rúbrica socioformativa, que parte de la identificación de la competencia que desea evaluarse.

Esta rúbrica tiene utilidad en los diferentes momentos de la evaluación:

- ✓ Evaluación diagnóstica: Explora los niveles de conocimiento o dominio de los estudiantes antes de iniciar el programa. Ello permite orientar o adaptar los programas de estudio de manera acorde a las necesidades que se detectan.
- ✓ Evaluación formativa: Evalúa los progresos, procesos, actividades y productos, pero también evidencia las dificultades que se van presentando. Esto permite reorientar, regular y mediar para retroalimentar el proceso con información que permita al alumno ir modificando hasta lograr sus objetivos.
- ✓ Evaluación sumativa: Indica el nivel de conocimientos, de progresos y procesos adquiridos al término de un periodo o ciclo determinado. Permite determinar resultados, comprobar las necesidades, verificar y acreditar.

Los resultados en las diferentes etapas posibilitan retroalimentar y reorientar las acciones en el aula, así como la participación de todos los actores del proceso mediante la autoevaluación (el propio estudiante), coevaluación (entre pares) y heteroevaluación (el profesor).



Mediante este proceso podemos asegurar que el instrumento va a evaluar el desempeño de los alumnos y prever el avance o retroceso en el mismo, pues es a partir de la identificación de la competencia que los desempeños observables darán cuenta del dominio de la misma, logrado a través de la aplicación de metodologías individuales o colaborativas con un determinado nivel de complejidad, como pueden ser: el aprendizaje basado en problemas (ABP), método de casos, ensayos y portafolios de evidencias, entre otros. De tal forma que, como plantea Díaz Barriga (2010), el alumno pueda ser evaluado de forma objetiva y consistente.

### Ejemplificación

Para facilitar la comprensión de los componentes de la rúbrica socioformativa, se presenta en forma breve el siguiente ejemplo, tomando como base una competencia comunicativa:

Competencia: **Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.**

Problema del contexto: **Sensibilización acerca de las implicaciones del bullying en el desempeño académico de los estudiantes.**

#### Actividades realizadas por los participantes:

- Paso 1. Estudio del contexto e identificación del problema.
- Paso 2. Comprensión del problema.
- Paso 3. Búsqueda de alternativas.
- Paso 4. Selección de la mejor alternativa.
- Paso 5. Construcción del escenario de ejecución.

RÚBRICA				
Evidencia: <b>Exposición y propuesta de intervención</b>				
Crterios	Nivel Receptivo	Nivel Resolutivo	Nivel Autónomo	Nivel Estratégico
Criterio 1. <b>Investiga, analiza y</b>	Consulta algunas fuentes de información	Se citan algunas fuentes de información pertinentes para la	Se investigaron y discriminaron algunas fuentes de información	Se investigaron, analizaron y discriminaron diversas fuentes de información

<b>discrimina la información pertinente para elaborar un resumen</b>	citadas, sin que se incluya un análisis ni discriminación de las mismas.	elaboración de un resumen, aunque el trabajo no denota investigación y análisis.	pertinentes para la elaboración coherente de un resumen. Se citan las fuentes de información, aunque no se cumplen satisfactoriamente los requerimientos de presentación y formato.	pertinentes y confiables para la elaboración de un resumen, cuyos componentes reflejen la calidad de forma y de fondo requeridos para la elaboración de un resumen.
Nota:	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Criterio 2. <b>Construye adecuadamente un texto, a partir de la línea de investigación, utilizando la información de manera crítica, reflexiva y creativa. Interviene en forma proactiva en la construcción de una propuesta de solución del problema.</b>	Elabora un texto con base en las fuentes consultadas, y utilizan algunas reglas gramaticales.	Elabora un texto con base en las fuentes consultadas, utilizando correctamente las normas gramaticales y algunas de las cualidades de la expresión escrita.	Evidencia trabajo colaborativo en la producción de un texto en el que plantean una propuesta de solución del problema, con base en la información, utilizando correctamente las reglas gramaticales y algunas cualidades de la expresión escrita, que le permiten tener coherencia.	Evidencia trabajo colaborativo en la producción de un texto, con base en la información que utilizó de manera crítica, reflexiva y creativa para la construcción de una propuesta de solución del problema, empleando correctamente la normatividad gramatical y las cualidades de la expresión escrita: Redacción, ortografía, coherencia, introducción, desarrollo del tema, conclusiones, presentación formato requerido fuentes de información
Nota:	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Criterio 3. <b>Expone frente a grupo, estructurando adecuadamente su investigación, para insertarla en un modelo expositivo. Mantiene una actitud responsable y respetuosa ante su trabajo y el de los demás.</b>	Presenta una exposición en la que se evidencian algunos de los criterios requeridos.	Presenta una exposición en la que se evidencia: <b>Contenido:</b> Introducción, claridad, lógica, espontaneidad, fluidez, conclusiones y propuesta. <b>Expresión verbal:</b> tono, volumen, dicción, lenguaje, ritmo y dominio del tema. <b>Comunicación no verbal:</b> desplazamiento y postura corporal, contacto visual con el auditorio. <b>Herramientas de apoyo:</b> adecuación de las TIC y creatividad. <b>Trabajo en equipo:</b> organización, colaboración y equilibrio entre los expositores.	La exposición está estructurada de acuerdo con la investigación desarrollada a lo largo del proceso. Evidencia con calidad y claridad los criterios de: contenido, expresión verbal y no verbal; utiliza herramientas de apoyo y se mantiene en un entorno de trabajo colaborativo. Mantiene una actitud responsable y respetuosa	La exposición está estructurada adecuadamente y en congruencia con la investigación desarrollada a lo largo del proceso, cuyo contenido es de actualidad y de interés general. Evidencia con calidad y claridad los criterios de: contenido, expresión verbal y no verbal; utiliza herramientas de apoyo y acusa trabajo colaborativo. Mantiene una actitud responsable y respetuosa.
Nota:	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Comentarios y observaciones:				

En este proceso se pretende que los alumnos sean los actores principales en el establecimiento de las metas a lograr, mediante una evaluación constante, cuya importancia radica en la revisión, reflexión y mejoramiento permanentes (Ríos, 2008). En pro del aprendizaje significativo, estos criterios posibilitan a los alumnos a desarrollar procesos metacognitivos

sistemáticos que respondan a sus intereses y los hacen responsables, propositiva y constructivamente, de su propio aprendizaje.

Desde esta perspectiva, las rúbricas socioformativas, que determinan el nivel de logro o desempeño de los alumnos en la solución de problemas del contexto y proporcionan criterios específicos para medir y documentar el progreso de los estudiantes, representan un instrumento de gran impacto en los escenarios actuales de la educación. A los docentes les brindan información pertinente y clara para observar y analizar el proceso de desarrollo de competencias por los alumnos, así como realizar una retroalimentación adecuada que oriente a los alumnos en la percepción de sus logros y avances, y en la búsqueda de la mejora continua.

Como herramienta didáctica, las rúbricas socioformativas tienen un gran potencial y resultan de gran utilidad tanto para los docentes como para los alumnos, siempre y cuando estén bien diseñadas, con base en un análisis de lo que realmente se desea o requiere valorar y expresando claramente a qué nivel se graduarán los indicadores, de tal manera que no queden superiores ni inferiores a la realidad de los estudiantes.

Al ser un instrumento que requiere claridad y especificación puntual en cada uno de sus componentes, los alumnos tienen la posibilidad de orientarse, valorar su desempeño, percibir sus logros y avances y buscar la mejora continua, ya que la rúbrica socioformativa es un apoyo y guía en el proceso, da claridad en las metas, además de favorecer y facilitar la autoevaluación y la coevaluación.

Reflexionar y retroalimentar a los alumnos, a través de la observación y valoración de su progreso, de las dificultades que se presentan y cómo es que pueden ir las resolviendo, permite a los docentes coadyuvar al proceso adquisitivo de las competencias y del desarrollo integral de los estudiantes, que exige la sociedad actual.

## **Conclusiones**

Es urgente transformar las viejas prácticas educativas, específicamente en las técnicas o estrategias de evaluación, consideradas históricamente parciales, poco pertinentes y demasiado rígidas. Esto implica un rompimiento de paradigmas para profundizar en el desarrollo de los estudiantes, mediante un proceso tutorial que sirva de termómetro para conocer el grado en que se va avanzando hacia las metas propuestas, y sirva para llevar al alumno de un estado actual a un estado deseado.

La evaluación es una acción compleja para los docentes, pues representa un proceso de análisis profundo hacia la toma de decisiones en relación con los avances y logros hacia las metas y objetivos trazados. Evaluar los desempeños en la realización de un proceso resulta prioritario porque permite ir regulando el proceso, identificar las dificultades que se van presentando a los estudiantes en la resolución del problema planteado e intervenir oportunamente y ayudar a superarlas. Por ello la importancia de avanzar, innovar y mejorar en la construcción de instrumentos de evaluación que prioricen estos aspectos.

Implementar procesos de formación didáctica en la práctica docente, entre ellos la construcción de instrumentos de evaluación cuya función sea retroalimentar la evolución de los alumnos, habrá de favorecer procesos metacognitivos y posicionar al docente con la capacidad de lograr que los estudiantes resuelvan problemas del contexto mediante acciones lógicas y organizadas que aporten una formación integral basada en la demostración de los saberes ante los problemas identificados y establecidos (Hernández, Tobón & Ortega, 2015).

En este sentido, las rúbricas socioformativas, que por su pertinencia, validez y concreción, con niveles de dominio y criterios que integran la metacognición de los alumnos, favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje y brindan la oportunidad de mejorar el desempeño docente.

## Referencias

- Cardona, S., Vélez, J., & Tobón, S. (2015). *Proyectos Formativos y Evaluación con Rúbricas*. *PARADIGMA*, 36(2), 74-98.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill. México.
- Frola, Patricia (2012). *Competencias docentes para la evaluación*. Trillas. México.
- Hernández-Mosqueda, José Silvano; Tobón-Tobón, Sergio; Ortega-Carbajal, María Fabiola; (2015). *Impacto de la cartografía conceptual como estrategia de gestión del conocimiento*. *Ra Ximhai*, Julio-Diciembre, 171-180.
- Hernández Mosqueda, José Silvano; (2013). *Procesos de evaluación de las competencias desde la socioformación*. *Ra Ximhai*, Septiembre-Diciembre, 11-19.
- Ríos, Pablo. (2008). *Evaluación en tiempos de cambio*. México: UPN-Cosdac.
- McDonald, R., Boud, D., Francis, J., & Gonczi, A. (1995). *Nuevas perspectivas sobre la evaluación. Sección para la Educación Técnica y Profesional*. Francia: UNESCO
- Tobón, Sergio (2014). *El currículo por competencias desde la socioformación. ¿Cómo podemos cambiar nuestras prácticas educativas para asegurar la formación integral?* Limusa. México.
- Tobón, Sergio (2014). *Rúbricas socioformativas (mapas de aprendizaje)*. México: CIFE
- Tobón, S. García Fraile, Pimienta. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

# **RASTREO HISTÓRICO SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA DINÁMICA DE GRUPOS EN AMBIENTES UNIVERSITARIOS. DEL MÉXICO COLONIAL A LA ERA PANISTA**

**UNIVERSITY. FROM COLONIAL MEXICO TO PANISTA AGE**

Fernando González Luna

---

Doctor en Educación. Académico de asignatura de la Universidad del Valle de México, Campus Torreón; Universidad La Salle Oaxaca e Instituto Ascencio. [fboseguic@hotmail.com](mailto:fboseguic@hotmail.com)

---

Recibido: 29 de enero de 2017

Aceptado: 28 de abril de 2017

## **Resumen**

La universidad ha sido el punto de mayor variedad semántica lo largo de su historia universal y cuya discusión ha sido la más acalorada, pues algunos personajes la entienden como la incubadora de los proyectos empresariales y hasta como el órgano crítico de contrapeso del Estado. Sea cual fuere su interpretación, su estructura y su ejecución es la que anima, en parte, la vida social y política de una nación. En el caso que incumbe al presente trabajo, se trata de un rastreo histórico donde convergen dos variables de tipo psicológico en educación: el pensamiento crítico y la dinámica de grupos en los ambientes universitarios, vista a través de una variedad de normatividades aparecidas desde la época colonial hasta el fin del segundo sexenio panista en México. En dicha narración cronológica se ofrece la descripción de la importancia de vincular ambas variables con la finalidad de optimizar y asegurar el sano funcionamiento de las universidades.

**Palabras clave:** universidad, pensamiento crítico, dinámica de grupos, universidad, control, Estado de bienestar, neoliberalismo, evaluación, acreditación.

## **Abstract**

The university has been the point of greatest semantic variety throughout its universal history and whose discussion has been the most heated, as some characters understand it as the incubator of business projects and as the critical counterweight body of the State. Whatever its interpretation, its structure and its execution is what animates, in part, the social and political life of a nation. In the present case, it is a historical tracing where two psychological variables converge in education: critical thinking and the dynamics of groups in university environments, seen through in a variety of normativities that appeared since the time Colonial period until the end of the second term of Acción Nacional Party in Mexico. This chronological narrative provides a description of the importance of linking both variables in order to optimize and ensure the healthy functioning of universities.

## Introducción

En plena segunda década del presente siglo y milenio, ésta será éste una de las más recordados en la historia mundial por relatar, dramáticamente, un sinfín de atrocidades en el espectro financiero, ambiental, social, diplomático, militar, cultural, entre otros tantos aspectos que se podrían detallar. La historia, su valor y los símbolos que de ella emanan, desdeñados últimamente, constituyen los referentes que vitalizan la creación, refrendo, renovación o proposición de políticas neófitas que sustituyan y generen mayor satisfacción que las anteriores.

Sin embargo este momento histórico resulta nada novedoso en el trayecto milenar del hombre, ya que la incertidumbre, confusión, caos y sensación de pánico ha sido la constante, no la excepción, en quienes han presenciado el acontecer de los hechos que han marcado la transformación de las civilizaciones. En este tenor cabe aclarar al lector que la historia no es sólo la memoria viva de la humanidad, como se ha intentado destacar en los terrenos de la escolarización a partir del término de la Segunda Guerra Mundial, sino también es espejo de la construcción que hace el hombre con su propio ser día a día, asimismo es el recinto donde coteja su presente con las características del pasado con el fin de entender y generar innovaciones y desarrollo para sí mismo. Escuto es el número de ocasiones donde este sentido se acaricia con las formulaciones del entendimiento y de la razón resuelta y conciliadora de pasiones humanas.

La razón de lo que el párrafo anterior intenta explicar entre la plenitud de sus líneas es la necesidad y urgencia de conocer la historia en todas sus dimensiones, sus claros y sus oscuros, conociendo a quienes han formado parte de ella. Entre sus actores, principales, secundarios y ambientales, cada persona puede encontrar una figura prominente de identificación, misma que puede servir para despreciar todo tipo de dogmas, demagogias, pretensiones personales o corporativistas, balcanizaciones ideológicas, sólo por mencionar algunos. Sin embargo, los procesos cognoscitivos masivos han sobreutilizado la división axiológica de la dualidad humana para categorizarla en “buena – mala”, “rica – pobre”, “abundante – exigua”, “benévola – malévola” o “vencedores – vencidos”. Estos últimos han sido los roles preferidos de los historiadores para narrar la historia en donde los “vencedores” han sido los ganadores gracias a su inteligencia, destrezas, valores, virtudes y status socioeconómico, mientras que los vencidos han sido plasmados exactamente con las cualidades opuestas.

Para entender el porqué de este diseño narrativo de la historia es vital entender que la realidad es un constructo cargado de causalidad, imperfección, impermanencia y relatividad, siendo este último el pretexto idóneo para deformar el relato de la historia, malinterpretarlo y salpicarlo de dogmas ideológicos. El escritor Howard Zinn (1922 – 2010) a lo largo de toda su obra se esforzó por abatir estos tipos y estereotipos de producciones sociocognitivas

falsarias y que sólo fragmentan el tejido social, regional, nacional o internacional, que se ha abordado por todo el orbe.

¿Qué intención se encuentra larvada en la cruzada iniciada hace milenios para deformar la narración correcta y transparente de la historia? Su respuesta es más sencilla de lo que muchos académicos sospecharían y ajeno a debates estériles en los medios de comunicación masivos: la preservación de los intereses y el status quo de minorías privilegiadas que también han estado presentes en el transcurrir de la historia, aunque en múltiples ocasiones éstas no hayan sido relatadas como las multitudes sí lo han sido.

Otra pregunta se antoja más interesante a los fines que conviene el presente documento: ¿cuál es el momento crítico donde esta minoría opulenta, regional, nacional o internacional, ha hecho eco y precisión de mayor influencia hasta nuestros días, donde sea preciso encontrar su disyuntiva de expansión o constreñimiento? El siglo XIX ha sido el período donde se iniciaron los primeros conflictos nacionales en todas las regiones del orbe que contrastaban con el proceso industrial que entrañaba la incipiente, pero segura, globalización. En aquel siglo los mayores adelantos en ciencia, tecnología, arte, política y economía se distinguieron, ensombreciendo a las centurias anteriores caracterizadas por su oscurantismo, fanatismo y esclavitud. Pero en cada avance se descubría un velo mayor de ataque y sometimiento por parte de estas minorías que veían en el auge del capitalismo el escaparate oficial y garantizado de una mayor abundancia, cambiando las “reglas del juego” según los apareamientos de la realidad.

Al gran capital se unieron dos corrientes que sacudieron a las masas, las cuales hoy siguen predominando, como son el socialismo y el liberalismo clásico, pero este último fue el encargado de encumbrar al primero y así la historia giró al momento presente. Los organismos de gobierno, ya fuesen representativos en la democracia moderna, en monarquías absolutistas o en tiranías renovadas, se encargaron de modelar a los pueblos mediante políticas que no necesariamente eran condensaciones de la voluntad popular o el deseo colectivo. Conocida es la frase de John Dewey donde señalaba que la política es la sombra que proyecta el gran capital o la gran empresa, con la promesa que dichas líneas de acción se generarían por el pueblo pero tramitadas a través de los representantes populares, donde exactamente la situación ha sido a la inversa. Es ahí donde se aprovecharon los conceptos hegelianos para corporativizar las colectividades, como sucedió al inicio del siglo XX, y encerrar las expresiones masivas en instituciones de cuatro paredes, entre ellas, la educación ahora vista en su factor escolarizado.

La educación ha sido testigo y protagonista del devenir del hombre. Esta frase la sintetizarían Abbagnano & Visalberghi (versión 2008) cuando explican que la lucha natural es la sobrevivencia, siempre que los esfuerzos sean en colectivo priorizando la interdependencia, pues “la formación de una persona humana normal, tiene el conjunto de las influencias educativas debidas a los contactos humanos...” (pg. 12), conformando así las primeras dinámicas sociales como plataformas no escolarizadas de educación. “Los grupos humanos tratan de reforzar en sus miembros la conciencia... de las técnicas culturales” (pg. 12). Sin embargo estas primeras sociedades se escindieron y se dividieron en sociedades primitivas, donde se conserva la cultura sin

mutaciones posibles, y las civilizadas que innovan sus manifestaciones y los instrumentos para entenderlas. Algunas de estas sociedades fundaron naciones enteras, mientras que en otras la fragmentación se mantuvo en la misma población, tal como se sigue debatiendo entre conservadores y progresistas. Las ciencias de la educación como la psicología o sociología educativa ayudan a comprender este fenómeno con mayor y mejor impacto.

El contacto con el patrimonio pasado sin quedar esclavizados por este requiere más allá de la benevolencia o malignidad de la colectividad. Las sociedades primitivas utilizaron la educación en sus primeras manifestaciones de corte militar para provocar mayor cohesión y sobrevivencia en los pueblos, al mismo tiempo que ayudaba a mantener las posiciones cómodas de las élites dirigentes, ya que estas fomentaban el etnocentrismo y tácticas de guerra o sabotaje. Con el pasar de los tiempos, algunas sociedades se volvieron civilizadas, y con ellas, sus élites. En la época de los sofistas, previa a Sócrates, Platón y Aristóteles, los hijos de los dirigentes empezaron a cuestionar con “actitud crítica que no se detiene ante la autoridad de ninguna tradición y que pretende liberar a los hombres de todo prejuicio” (Abbagnano & Visalberghi, versión 2008, pg. 59) en prevención de las desviaciones académicas e intelectuales de ese presente y su posteridad. Como se observa entonces, la dinámica de grupos y el pensamiento crítico son dos pilares fundamentales de la educación a lo largo de todos sus estratos.

Desafiando cualquier pronóstico, la universidad, el mayor recinto del saber mundial, ha progresado y ha juntado el néctar de la historia al servicio de la transformación humana, no obstante, jamás ha estado ajena de polémicas y de pretensiones de mantenimiento del status quo y en defensa de los intereses particulares. La universidad es una de las muestra de la humanidad donde se puede concentrar la mayor aspiración en la noble causa: la libertad individual en la emancipación colectiva, por ello, el bolchevismo, el fascismo y la gran empresa han visto uno de sus mejores sueños ceñidos en ella. La diversidad de su población, sus procesos intelectuales y sus productos han sido su principal atractivo.

Noam Chomsky (1969) mencionaba que toda reforma en educación superior debía tocar *el corazón mismo de la universidad*, entendiéndolo como el contenido de los planes de estudio, la interacción entre estudiante y profesor, la naturaleza de la investigación y la práctica relacionada con la teoría. Como se verá en las siguientes páginas, casi todos estos elementos siguen siendo tema predominante en toda reforma, exceptuando el de la interacción, pero sustituyéndolo por formas innovadas de práctica docente y enseñanza.

El pensamiento crítico es definido con mayor claridad por Fee Alexandra Haase (2010), trasciendo de los conceptos cognoscitivistas acuñados hasta el momento. Haase (2010), en referencia a Scriven y Paul (2008), utiliza la siguiente definición para proponer una conceptualización que intente concluir ambigüedades y explicaciones poco claras:

El pensamiento crítico es el proceso intelectualmente disciplinado de actividad y habilidad para conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar la información reunida desde, o generada por, la información, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación como una guía para la creencia y la acción. En su forma ejemplar, se basa en valores

intelectuales universales que trascienden las divisiones en las materias: claridad, precisión, coherencia, pertinencia, pruebas de sonido, buenas razones, amplitud y equidad. Implica el estudio de estas estructuras o elementos del pensamiento implícito en todo razonamiento: propósito, problema o pregunta en cuestión, supuestos, conceptos, fundamentos empíricos; razonamiento que llevó a las conclusiones, implicaciones y consecuencias, las objeciones de los puntos de vista alternativos, y marco de referencia (pg. 4).

Como se pudo observar, el pensamiento crítico es una avanzada de la metacognición, pues utiliza la creatividad, práctica reflexiva, oposición, discriminación y resistencia hacia y en estructuras ambientales de las cuales puede satisfacerse o innovar, lo cual adquiere aspectos sociales y de movimiento cultural intrínsecos.

Mientras tanto, la dinámica de grupos es el movimiento natural e interactivo entre los miembros que componen una asociación, manteniéndose unidos por propiedades características de este tipo de colectivos como participación, estructura, cohesión, presión a la uniformidad, atmósfera, roles, comunicación, liderazgo, entre otros por señalar. Andueza (1994) describe a la dinámica de grupos como el movimiento de fuerzas complejas que resultan en propiedades y cualidades propias que, sin pretenderlo en la mayoría de las ocasiones, provocan un cambio en el individuo, según la autora, de tipo educativo.

La figura que aparece más adelante explica los factores de corte académico que se relacionan e intervienen en la dinámica de grupos y en el pensamiento crítico.

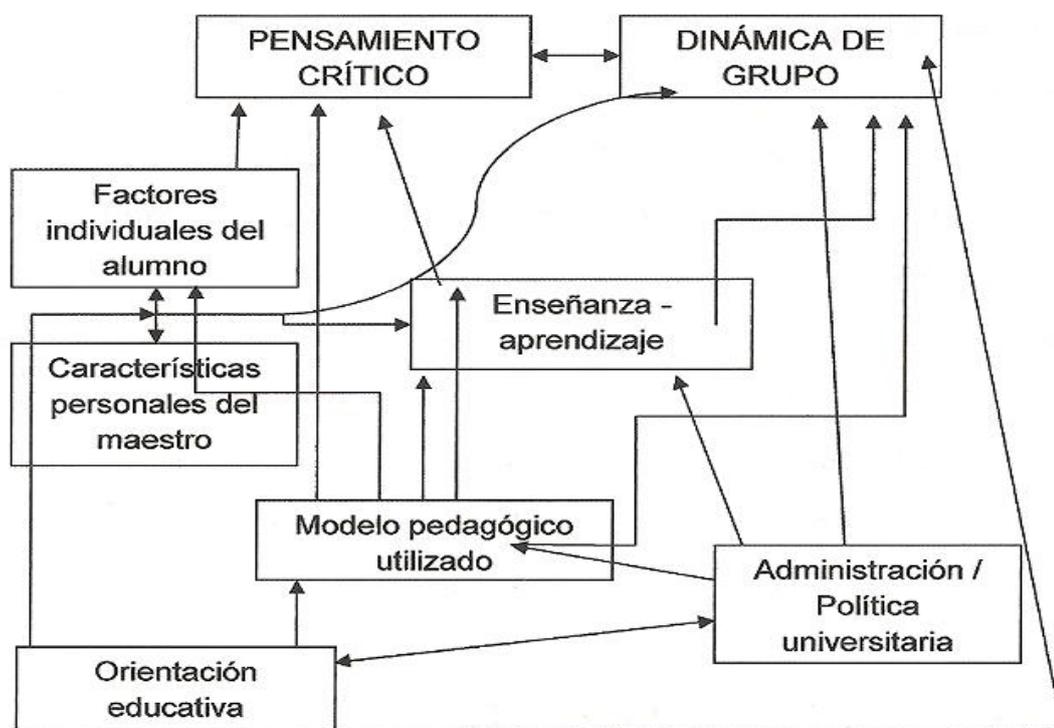


Figura 1. Factores académicos en estrecho contacto con el pensamiento crítico y la dinámica de grupos. Fuente: Elaboración propia.

Antes de iniciar este trabajo es necesario advertir al amable lector que el rastreo histórico del pensamiento crítico y la dinámica grupal universitaria, por estar más enganchados a la esfera de la psicología educativa, no se encuentran de forma tangible y directa en la normatividad encontrada en materia de educación superior hasta mediados de la década de 1990. Después de esta fecha se hacen referencias leves y moderadas, algunas veces apenas perceptibles, que vinculan a la psicología para engrosar las estrategias de educación, calidad y cobertura de la misma.

Por lo anterior es que se optó por mostrar un recorrido histórico para presentar la normatividad sucedida desde el periodo colonial hasta 1996, a modo de dibujar el contexto en que dichas leyes y reformas fueron afectando indirectamente a los grupos universitarios, en cualquiera de sus modalidades y expresiones, y a las características del pensamiento crítico, sin que dichas leyes las abordaran como tal. Después de esa fecha la siguiente normatividad expresa las variables de forma explícita.

También precisa revisar dos elementos que sirven para comprender cómo sucederá el relato del rastreo histórico sobre ambas variables, ya que en su generalidad apenas son mencionadas como tal y en los últimos años aparecen detrás de nuevas estructuras: pensamiento crítico individual, cuyas reformas lo han catalogado en el enfoque de competencias, y la dinámica grupal universitaria, enfocado en la normatividad política e institucional a través de sus tendencias en cobertura, matriculación, infraestructura y modelos académicos de formación estudiantil.

Advertidas estas últimas indicaciones se torna urgente explicar que la composición de este trabajo sucede abordando la normatividad institucional, entendida en planes, programas, reformas, decretos, alianzas institucionales o sistémicas, acuerdos y leyes que parten del esfuerzo estatal en materia de políticas públicas.

Aunado a lo anterior, se explica brevemente el contexto de política educativa previa para contextualizar el recuento de los hechos sucedidos desde la época de la Colonia hasta nuestros días. Para ello se utilizarán algunos parámetros temporales usados por Enrique Luengo (2003) y López, Lagunes & Recio (2006), autoridades en materia de educación superior, complementados por los propios términos del que suscribe el presente documento.

El presente trabajo se divide en dos apartados: el primero, por implicar una introducción al tema y objetivos que se enmarcan en el ámbito de la investigación doctoral; y segundo, el rastreo histórico normativo sobre el tema de investigación.

El presente trabajo desea ser lo más completo, rico y variado posible, no sólo para encontrar las pistas y huellas del tema principal de la tesis en construcción e hilvanar sus transformaciones, sino también para compararlo, interpretarlo y analizarlo en el tenor de comprenderlo en todas sus dimensiones, por lo que la expectativa también acoge el gusto, entendimiento y reflexión del lector.

## **Rastreo histórico**

### **Época colonial**

La primera etapa de la Universidad, como único representante de la educación superior en la Nueva España, estuvo representada por los intereses imperiales, coloniales y su consiguiente sistematización de castas impuestas por la monarquía, la aristocracia y la iglesia católica de la ex Hispania.

Con el objetivo de privilegiar a la clase española y criolla, en 1551, el rey Carlos I estableció la Real y Pontificia Universidad de México para impartir cátedras de teología, filosofía, derecho y medicina. Este hecho significaba continuar los destellos educativos de la España que empezaba a decaer paulatinamente en su imperialismo, por lo cual se hizo necesario mantener ese sistema de explotación y enriquecimiento mediante el apoyo académico e intelectual a ambas castas que asegurasen la frontera respecto a los indígenas y mestizos. “Su principal misión consistía en formar hombres piadosos, de sentimientos monárquicos y respetuosos de lo tradicional” (SEP, 2003, pg. 14).

Las cátedras ofrecidas estarían animadas por valores y postulados de corte clerical, por lo tanto, se desarrollaría un servicio de apologética, lo cual no sólo afectaba la formación de grupos académicos en su estructura y movilidad, sino también estaban asegurados por la sujeción axiológica que entrañaba el culto católico, deformando la aparición del pensamiento crítico y las funciones mismas de los colectivos académicos, destinados a conformarse como cuerpos élite al servicio del dogma institucional y del virrey en turno.

Tanto el derecho como la medicina eran considerados útiles en el pretexto de enriquecimiento colonial exclusivamente dirigido al monopolio macro y mesoestructural y la incipiente investigación que ya empezaba a brotar en otras latitudes de Europa, sin embargo, la dinámica grupal era atestiguada a manera de racismo y elitismo con ritmo vertiginoso que sólo desviara sus beneficios a España. Conocidas fueron las sanciones que se aplicaban a los españoles y criollos que osaban desafiar a la colonia con métodos de exclusión social e institucional, acusados de lo que hoy se llamaría “subversión”.

### **México en pugna independentista**

Entre la inauguración de los primeros recintos universitarios hasta los primeros años de la Independencia de México no se encontró estatuto importante que marcara no sólo el sendero educativo, especialmente en el nivel superior, sino también el de toda una nación.

Los objetivos de la lucha independentista surgieron al problematizar un proyecto de nación que tuviera como motor la igualdad entre ciudadanos para encaminar las causas institucionales hacia el bien común.

1813 – José María Morelos y Pavón, tras los trágicos asesinatos de Miguel Hidalgo e Ignacio Allende y las diferencias con Ignacio López Rayón, decidió convocar el Congreso de Chilpancingo donde se instaló el primer parlamento constituyente y pronunciar el discurso inaugural titulado “Sentimientos de la nación”. En dicho documento se recogen las aspiraciones

más elevadas del movimiento independentista. En el punto doce se aclara que la ley emanada del Congreso debe obligar a moderar los excesos como forma de avance social al distribuir equidad y erradicar males sociales mediante el acatamiento estatutario que se extraía de dicho nacionalismo. En este quedaba conjurada la cohesión social, la pertenencia y la identidad, mientras se enaltecían formas de presión a la uniformidad en pos de ese sentimiento que unía a los diversos movimientos intelectuales.

### **México independiente**

1833 – 20 años después del último suceso relatado, el México que se esforzaba por mantener su autonomía se dedicaba a expandir sus horizontes mediante transformaciones sociales inequívocas. El vicepresidente Valentín Gómez Farías, inspirado en las ideas del padre y doctor José María Luis Mora, estableció la primera reforma que sustituía la educación clerical para impulsar una científica y abierta al progreso.

En la reforma educativa de aquel año, el doctor Mora apostaba por la libertad absoluta y supresión de leyes represivas así como también medios de aprendizaje e inculcación de deberes sociales a través de la educación científica. Queda claro un gran impulso a la libre expresión, asociación y diversas formas en que los colectivos podían beneficiarse mediante la enseñanza basada en el positivismo, lo que implica un apoyo indirecto a la dinámica grupal y al pensamiento crítico; sin embargo, la universidad fue duramente criticada por su carácter rígido escolarizado que reproducía esterilidad académica, así merecía ser clausurada en calidad de prescindible, dando mayor autonomía a otras formas de aprendizaje y asociación en los colectivos que se denominaban universitarios, asegurando su propio movimiento natural para dar paso tácito a la libertad y la creación.

La reforma educativa vio su propio final tras ser eliminada y sustraída de toda acción por el dictador Antonio López de Santa Anna, quien impidió nuevas formas de progreso, tanto en el sector educativo como en otros ramos, aunque hubieran algunos eventos que incumbían a otros ámbitos de la educación, como lo es formalidad básica. Los debates entre conservadores, asociados a terratenientes y religiosos, y liberales dieron paso a un arduo debate entre la formulación de un Estado árbitro, como lo exaltaban los primeros, y el Estado rector, a solicitud de los segundos. Se definieron, entonces, líneas y directrices de lo que debiese ser la educación basada en un fondo común de verdades, pesadas por el método científico, y asegurada por las tres condiciones indispensables: obligatoriedad, gratuidad y laicidad, por lo que el Estado debía asumir este papel rector, ya que la iniciativa privada modificaría este fondo homogeneizador, así como el rompimiento tácito de las condiciones indispensables. Pero este debate quedará aplazado varios años hasta la llegada al poder de Benito Juárez y la Constitución de 1857.

1867 – Se establece la “Ley orgánica de instrucción pública”, la cual es redactada por la comisión de Gabino Barreda, quienes hicieron renacer el viejo debate al ejercer las funciones de Estado rector y establecer la educación básica, universal, gratuita y obligatoria. La intención del presidente Juárez era que la educación, en todos sus niveles, sería moralizante, pues el fondo de

verdades comunes obedecía a la misma naturaleza humana, quien no enajenada, podía caer en la estela de la libertad mediante la ilustración. En dicha ley se precisó las diversas áreas de conocimiento que se distribuirían en cada nivel, lo cual significó un novedoso mapa curricular.

Cada nivel educativo, incluso el universitario, mostraba su emancipación sin despegarse del respeto a las leyes, por lo que la asociación, cohesión y dinámica social de quienes conformaban el alumnado tenderían a desarrollarse en todas sus formas sin descuidar el acuerdo común de respeto ajeno. En este suceso aparecen los primeros esfuerzos por aumentar la matriculación, no como meta cuantitativa formal, sino como entendimiento de acceso público a quien quisiera integrarse al tejido universitario, por lo que la identidad, pertenencia, comunicación y cohesión serían productos naturales del acceso a la escolarización, apoyando a quienes no contaran con la facilidad requerida para acceder a la instrucción. Esta ley, modificada en 1869, sirvió para transformar los sistemas educativos en cada entidad federativa.

### **Dictadura porfirista**

Los progresos ocurridos durante los mandatos de Benito Juárez y Sebastián Lerdo de Tejada, fueron quedando atrás al incrementarse los poderes de la iglesia y los terratenientes, quienes creían ver en peligro sus intereses, tal como fue el motivo de la Guerra de reforma (1857 – 1861) hacía algunos años atrás, incluso antes de la aparición de la “Ley orgánica de instrucción pública”. Los progresistas y católicos liberales vieron ensombrecidos sus sueños al presenciar cómo el carismático héroe de guerra, Porfirio Díaz Mori, construyó una dictadura militar clerical por más de 30 años. Mientras se formaba un Estado moderno, que escindió al país en una boyante esfera reducida apilada por bienes clericales, efervescencia industrial extranjera y feudalismo provincial, otra esfera mucho más amplia abarcaba una clase obrera y campesina empobrecida, analfabeta y sometida a la explotación. Nuevamente el Estado cambió paulatinamente de rector a árbitro hasta extremos de liberación de la economía que sólo se verían décadas más tarde en el Siglo XX.

En 1890 sucedió el Primer Congreso Nacional de Educación que tenía por objetivo diseminar la instrucción por todo el país considerando la educación básica, normal y superior. Durante su gobierno, el apoyo del dictador giró hacia la instrucción privada, escolarizada y clerical. Aunque fue significativa su atención hacia los espacios de educación superior y la destacable obra de Justo Sierra, quien fungió como secretario de Instrucción y Bellas Artes a partir de 1905, no sirvió para expulsar a la inmensa mayoría del país del atolladero analfabeta y elitista que dominaba el escenario político. Más de nueve millones de mexicanos anhelaban un cambio certero a las políticas de persecución y denigración, a pesar de los breves periodos de paz que experimentaban las clases medias y altas.

1910 – El Congreso decreta la “Ley constitutiva de la Universidad Nacional de México”, culminando el primer acto normativo donde la educación superior adquiere un espacio político propio y consideraciones que sirvieron como punta de lanza de nuevos estatutos que hoy siguen reproduciéndose

como las leyes orgánicas de cada instituto autónomo por estado. En esta ley se alababa la función docente, siempre y cuando no atentara contra el orden y la conveniencia institucional, de lo cual sería suprimida dicha clase. También quedaba bajo vigilancia la renovación de los profesores si producía la suficiente percepción de resultados positivos productos de su enseñanza, detectando así los primeros indicadores de evaluación y calidad que se injertaban en la naciente educación superior moderna. Si las clases requeridas por cada escuela eran señaladas como extra oficiales, entonces debían ser costeadas por las mismas.

En este contexto, se atentaba el libre tránsito del pensamiento crítico, ya que este debía aparecer siempre y cuando se cumpliera con las expectativas de la institución, si no fuese así, el profesor cuyo monopolio ya estaba centrado en la enseñanza, no debía ser contratado y suprimido de estas actividades, fuese por su bajo rendimiento estandarizado, por su desviación “natural” de la clase o por una mezcla de ambas, cuestión que en las primeras décadas del Siglo XXI predomina con los proyectos de evaluación internacional que lastima la libertad de cátedra y la autogestión del aprendizaje social que deriva en los esbozos de pensamiento crítico.

La participación natural del alumno dentro y fuera del escenario áulico quedaba ceñida en la incursión del “Consejo Universitario” en el último año de su formación académica. En dicha actuación se podía discutir, adoptar y elevar a reforma las iniciativas sobre cambio en disposiciones, planes y programas, métodos, divisiones de trabajo, pruebas de aprovechamiento y plazas de profesores pagados por la federación. A pesar que este escaparate está confeccionado por encajes de democracia, al final de cuentas era otro procedimiento de tipo burocrático que debía estar aprobado por la Secretaría de Instrucción y Bellas Artes. Si hubiera controversia, la decisión final e irrevocable la operaba el dictador Díaz.

Nuevamente se puede palpar la presión que ejercía y ejerce el Estado mediante formas en las que, de acuerdo, son democráticas, pero al final invitan a la conformación de cuerpos estudiantiles de élite para establecer alianzas que convengan al aparato político pero que engañen al resto del alumnado, sin mencionar que los ejercicios de socialización y debate como foros y asambleas activos de participación y gestión estudiantil de su propia casa de estudios quedan ausentes o canalizados hacia modalidades recreativas, deportivas y artísticas; nuevamente recluidas en un círculos hechos por alumnos capaces de rendir en cada una de esas áreas, creando un cerco de exclusión mutua y confrontación entre quienes se esfuerzan por la formación académica y aquellos condescendientes con lo extracadémico.

### **México posrevolucionario**

A los pocos meses de establecerse la “Ley constitutiva de la Universidad Nacional de México”, un movimiento armado popular estallaría para arrancar desde las raíces la tiranía del general Díaz. Durante ese tiempo sucedieron innovaciones en la cultura intelectual de los jóvenes estudiantes y docentes quienes veían en la revolución la comunión de distintas fuerzas para acabar con el gobierno opresor. Personajes de la talla de José Vasconcelos o Alfonso

Reyes destacaron en la escena de la educación superior, pues ellos confiaban en que la universidad sería la parte medular de la educación para la reconstrucción y regeneración del país, dando voz propia a los estudiantes en su espontáneo devenir y a la transformación nacional producto de su calidad intelectual.

El fallido periodo de Francisco I. Madero y la sangrienta pero efímera dictadura de Victoriano Huerta produjeron pocos cambios y las transformaciones no se generaron en la normatividad de la enseñanza superior.

Siete años de dura batalla culminaron con el triunfo de la Revolución y más de un millón de muertos. La conciencia social apuntaba que los jóvenes analfabetas, campesinos, obreros, soldados desertores y en estado de desnutrición debían ser valorados, y el espacio indicado era precisamente la educación para evitar mayores pérdidas a través del resurgimiento de los anhelos que se habían parido en la independencia y habían madurado hasta alcanzar su cúspide en la etapa juarista, pero en este caso bajo la confección de un Estado que no fuera árbitro, sino rector nuevamente, para ser más específico, un Estado benefactor constituido por una clase dirigente consciente de las necesidades e intereses del pueblo que se haría cargo de la satisfacción y desarrollo positivo como ciudadanos. Como se puede observar, ésta es una conclusión harto distinta de la implementada en la actualidad donde la decadencia y muerte de la juventud voltea a la educación como un remedio superficial de desgracias, pero arreciando y acrecentando la postura del Estado eficientista y replegado en sus funciones.

1917 – Aparición de una nueva Constitución mantenida hasta el momento presente. En el artículo tercero se decreta que la educación retorna a su aspecto obligatorio, laico, aunque no en su totalidad, y gratuito, incluida la educación superior. Su objetivo: reconstruir un marco homogéneo de verdades comunes de corte positivista, pero encaminado a una libertad moderada de cada uno de los agentes sociales y educativos para que tuviera como pendiente prevenir el levantamiento de nuevos estilos de tiranía larvados a través de sus estructuras educativas. La propuesta del presidente Carranza era una actitud moderada por parte de todos los actores en que la asociación y libre albedrío de los grupos educativos quedaba restringido siempre y cuando los dogmas clericales no influyeran o cualquier otro esfuerzo de impulso popular.

Si bien esta declaración representa la piedra angular del bagaje educativo que se cimienta hoy en día, existen más trasfondos a revisar en su normativa. La intención de colocar a los niños y jóvenes en todos los estratos de la educación implicó una mayor diversidad y riqueza respecto a grupos áulicos, así también se esforzó por los avances del pensamiento fuera de cualquier dogma que afectase su función crítica, creativa y reflexiva. Por ello, el que se intentara limpiar el enfoque de educativo de cualquier interés no homogéneo representaba un paso a favor de la colectivización y los bienes en común, por lo tanto, era un esfuerzo intelectual de los círculos estudiantiles rechazar otro tipo de intenciones que no estuvieran basadas en ese fondo común de verdades. Dicho fondo común representa para la educación y sus actores un cúmulo de preceptos sobre el cual les invita a la cohesión y la

transformación en común, además de entrañar que cualquier pretensión de monopolizar la educación rompiendo esos tres preceptos estaría siendo manejado el sistema por intereses individuales, con ello, atentando contra las funciones intelectuales espontáneas.

“El principio de justicia social en la Revolución alteró todo el sistema de enseñanza pasando del desarrollo de la personalidad individual al desarrollo equitativo y equilibrado de la colectividad” (SEP, pg. 18, 2003). La consolidación del proyecto de nación se cristalizó en la multiplicación de universidades al interior de la república y la inauguración de la Secretaría de Educación Pública. Sin embargo, los esfuerzos del gobierno se concentraron en la educación básica, lo que hizo que poco a poco la enseñanza superior se concentrara en manos del capital privado.

Al mismo tiempo, otros países de América Latina se esforzaban en conformar realidades parecidas a la experiencia mexicana. La creciente influencia de la universidad pública autónoma que se decía a favor de la educación monopólica, en cogobierno y gratuita determinó las nuevas directrices del sistema. Las migraciones a las ciudades principales y la modernización del Estado provocaron el engrosamiento de las clases medias y la generación de nuevas capas sociales que impulsaron el fenómeno de la industrialización.

1929 – 1933. Los movimientos estudiantiles ejercen presión hacia el presidente interino, Emilio Portes Gil, para que la ley constitutiva que se había establecido en el ocaso de la dictadura porfirista se actualizara como autónoma, dejando cada vez más espacio a su cuerpo académico y estudiantil la libertad de autogestionarse y elegir libremente su dirección, siendo la elección de rector responsabilidad del presidente de la República, señalando también la restricción del subsidio que recibía del Poder Ejecutivo. No fue hasta cuatro años después de esta iniciativa que el Congreso de la Unión expidió autonomía y estableció un Consejo Universitario.

Como se señaló anteriormente, la alianza entre el cuerpo cupular de alumnos y el gobierno era fundamental para mantener en completo orden el sistema universitario en su status de institución revolucionaria a cambio de recibir la dote presupuestaria incondicional. Una ley con estas magnitudes que invita a la constitución de un Consejo rechaza el libre tránsito de los estudiantes en democracia y el espacio para la expresión libre de las ideas en cada miembro del alumnado. En este hecho de corte normativo se vuelve a establecer que la alianza Estado - alumnos no sólo era hipotética, sino un hecho, al restablecer el Consejo y limitar el subsidio generado.

Sin embargo y en ánimo de no caer en ninguna contradicción, es honesto aclarar que el depósito de confianza del Estado en sus estudiantes, respecto a sus asociaciones, desarrollo y expansión de su materia intelectual, es mucho más amplia y sincera que la propuesta hecha más de 20 años atrás, con la condición de mantener la injerencia sobre el posicionamiento del rector. Desde este momento, el peso del Estado y su poder coercitivo se dejarán sentir en la nación, especialmente en los laberintos que tuvo que cursar la educación hasta la llegada del año 2000 con el cambio de corporativismo partidista.

1934 – Con el arribo del presidente Lázaro Cárdenas, la corriente socialista predominó en todo México. La efervescencia de la Revolución

resurgió con mejores bríos e hizo suya toda la nación a partir de las funciones del Estado y las intenciones del partido al cual estaba afiliado el Ejecutivo. Para dicha persona, la educación debía ser socialista y encaminada a las clases más bajas, obreros y campesinos, para que estos recobraran la emancipación frustrada, producto de la democracia capitalista posrevolucionaria. Además de aparecer en la escena educativa una cantidad importante de universidades públicas y privadas de gran prestigio en la actualidad, sin duda alguna el hecho más trascendental fue la modificación al artículo tercero constitucional

A pesar de imponer de forma autoritaria el método marxista de estudio y de engrosar el papel del gobierno intervencionista en todo asunto escolar, se concebía a la educación como originalmente fue ideada en la era de los grandes filósofos, es decir, como el arma de combate contra toda cerrazón y dogma axiológico, privilegiando a todos los jóvenes educandos la expansión de su pensamiento como forma de desarrollo. Para los arquitectos de las políticas que destacaron en la era cardenista, esta concepción enaltecía el movimiento estudiantil como escala representativa del movimiento social. Cada universidad se veía bañada de ideales en formas autoritarias, tomando en cuenta la libertad de cambio y transformación en el pensamiento del estudiante.

La libertad que otorgaba el gobierno socialista al desarrollo del pensamiento crítico en la juventud mexicana era un “doble juego”, pues dicho recurso cognoscitivo debía de mostrar la simpatía hacia las tendencias marxistas y los grupos generados en la universidad, así como en otros espacios sociales, en los cuales estarían afiliados al Estado, quien otorgaría plataformas de participación y expansión científica al mando de los ideales partidistas, siempre asistiendo a un respeto constante y absoluto de los derechos civiles y conservado el patrimonio cívico que eran las nuevas generaciones de aquel entonces. Esta situación cambiaría totalmente 10 años después al tomar el poder un presidente del mismo partido, pero introductor de una economía liberal que viciaría al país y sus instituciones.

### **La era del conservadurismo revolucionario**

Después de la fiebre cardenista, un presidente mucho más moderado en sus creencias políticas y ejercicios se colocó en el poder intentando conciliar un país polarizado por las propuestas y cambios generados en los últimos seis años. Además de reconciliar distintas fracciones ciudadanas, políticas y culturales, el presidente Manuel Ávila Camacho hizo suyos los preceptos y defensas que utilizó la clase conservadora y privada del país con el fin de satisfacerlos, a pesar de su modesta inclinación política por los ideales socialistas. La educación no sería la excepción y esto sólo allanó el camino para cambiar el enfoque filosófico de la educación a uno cada vez más tecnocrático como lo haría el presidente Miguel Alemán Valdés tan sólo iniciar sus funciones. Durante este período resurgieron los conflictos intra y extrauniversitarios y nuevamente los estudiantes solicitaban mayor autonomía, educación orientada a la libertad de expresión y creatividad, así como menor intervencionismo estatal para que la sociedad civil reorganizara sus métodos de colectivización y redistribución profunda de la riqueza nacional. No debe

sorprender que la semilla de los movimientos estudiantiles de los años 1960 quedaría sembrada.

1946 – La industrialización del México moderno se concretizó al proponer una política educativa más *ad hoc* con los lineamientos internacionales en materia de crecimiento y desarrollo nacional. Nunca se abandonó la cultura nacionalista en la nueva economía liberal, que si bien expandió los horizontes comerciales y diplomáticos, también la corrupción invadió todo el aparato de Estado, cuestión que también tocaría los presupuestos de la educación y la forma en la que ésta sería impartida en el nivel superior, lo cual supondría una traición a la declaración de autonomía de muchas universidades públicas del país.

La nueva modificación del artículo tercero se encamina a la preservación de los intereses nacionales con mayor libertad... libertad exigida por las nuevas reglas de mercado heredadas del fin de la Segunda Guerra Mundial. "... tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia" (Investigaciones jurídicas UNAM, pg. 99, 2009). La dinámica de grupos aquí aparece en su connotación puramente social al aclarar que la educación debe ser igualitaria, inclusiva, integrativa y digna sin ser diferenciadora de alguna otra característica humana. La presente actualización reitera el estado gratuito y obligatorio de la educación, más su laicidad no queda del todo asegurada al permitir la incursión del culto religioso bajo ciertas condiciones. Ésta será una política pública que se mantendrá hasta 1980, pero sus claros y oscuros servirán para que cada vez los alumnos formaran círculos intelectuales, artísticos, deportivos y culturales donde la enseñanza escolarizada sólo significó el punto de partida de nuevas expresiones científicas, tecnológicas y sociales cuyo clímax lo alcanzó la ruptura entre Estado y universidades en los años de 1968 a 1976.

Esta nueva adaptación revela la poca preocupación de los gobernantes sobre sus gobernados, en especial respecto a cuestiones de índole social, como puede ser la dinámica de grupos, por ejemplo, o alcances intelectuales y cognoscitivos en la formación enseñanza – aprendizaje que no fuesen exclusivamente habilidades, destrezas, entre otros, sino productos que hablaran de una formación integral, no fragmentada, como lo ha sido el pensamiento crítico bajo su signo de competencia.

### **México expansivo en el Estado de Bienestar.**

Entre 1946 y 1970 pocos fueron los asuntos que modificaron las normativas en educación superior, asimismo su presupuesto iba en decremento al transcurrir varios sexenios donde lo más importante era la apertura y multiplicación de nuevos centros de estudios superiores. Tanto en México, como en el resto del hemisferio, los estudiantes se organizaron en nuevos colectivos, desarrollaron asambleas y muchas cátedras se volvieron epicentros de movimiento intelectual a favor, en contra o en alternancia respecto al gobierno y a la realidad social que cundía por toda la nación. La necesidad de mayor autonomía se hizo patente en un reclamo por programas de estudios que no sólo se abocaran en mayor matriculación, cobertura o aprovechamiento

académico escolarizado, sino que los estudiantes echaran mano de sus esfuerzos creativos y reflexivos para cambiar un país injusto cobijado por el Estado benefactor.

La independencia que tomaron sus estudiantes empezó a causar rechazo tanto en las autoridades institucionales como gubernamentales. Las protestas recorrieron el periodo completo de la “edad de oro del capitalismo”, por lo que como lo explica Rama (2006) se “llegó a colocar la autonomía universitaria al mismo nivel de rango que los derechos humanos fundamentales. Bajo este paradigma la Universidad monopólica pública era la vanguardia intelectual de la sociedad, eje del proceso de incorporación de conocimientos y del sistema de educación terciaria (o superior)” (pg. 3).

Respecto a la realidad del país azteca, las movilizaciones estudiantiles y su efervescencia ayudó a confrontar a la sociedad y al Estado. Las distintas fracciones inconformes depositaron su voz en aquellos grupos universitarios que ya habían formado multitud unida, diversa y homogénea a la vez que más tarde precipitó la fractura de la identidad con las matanzas de 1968 y 1971.

La universidad, en riesgo de elitización creciente, se aferraba a los principios revolucionarios y cardenistas, en algunos sectores, por lo que la inequidad del acceso fue uno de los primeros preceptos del artículo tercero constitucional en peligrar, pues su atentado era beligerante contra las formaciones, coaliciones, sinergias y grupos universitarios. Estos últimos, aún fuese en su modalidad áulica, creían que la matriculación era sólo el inicio de una conformación mayor de colectivos intelectuales dinámicos, por lo que su elitización era la punta de un problema larvado de apartheid social.

Tras casi 25 agitados años de conflicto institucional que el gobierno anunciaba tras símbolos estatales y publicitarios de paz, la decadencia del Estado de Bienestar y el auge de la iniciativa privada feroz, las administraciones de la década de 1970 dogmatizaron sus propuestas de bienestar y adoptaron un velo de “postura revolucionaria extraña o amorfa” que culminó en descentralización, explosión de número de universidades, crecimiento masivo de matrículas, elevación de la educación normal a categoría superior y aumento del gasto público sin transparencia y rendición de cuentas. Los estudiantes más críticos vieron que era un remedio vacilante para una situación angustiosa que terminaría en franca decadencia.

Pero no todo era un derroche de recursos, también empezaron a funcionar nuevas formas de organización de enseñanza- aprendizaje, experimentación pedagógica y organización departamental o modular. Estas situaciones hablan que durante 12 años sucedería el mayor número de cambios en la educación superior que en el resto del siglo, pero asegurando el control de los grupos universitarios y las propuestas críticas que de ellos emanaban.

1971 – La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) celebraron los “Acuerdos y declaraciones”, en la ciudad de Villahermosa, de las líneas de desarrollo de la educación superior en los próximos diez años. En ella los únicos grupos tomados en cuenta eran los marginados, pues según los principales rectores universitarios del país, eran quienes necesitaban oportunidades aceleradas para incorporarse a las

universidades, sin cuestionar el por qué no habían ingresado hasta el momento y qué había ocasionado ello años atrás.

Entre sus objetivos principales en materia intencional de intervención hacia el pensamiento crítico y dinámica de grupos era la unión de conocimientos, cuya interacción entre estudiantes era indispensable al tiempo de preservar y fortalecer la autonomía universitaria a través de su propio alumnado activo. Este mismo presentaría un factor clave que se desarrollaría en las próximas décadas: su movilización a través de una segunda etapa de tipo práctica en su formación, donde pudieran en la experiencia sintetizar todos los conocimientos que irían desde los más generales hasta los especializados. Estas unidades teórico – prácticas no eran un apoyo al pensamiento crítico, pues su objetivo se inclinaba hacia la tecnocracia y corporativismo, no un espaldarazo social. Una paradoja abierta en la era Echeverrista, cuyo centralismo y autoritarismo reflejaban los acuerdos cupulares clásicos y constantes desde la aparición de las leyes orgánicas que volvían a cercenar formas inhóspitas de democracia y participación universitaria.

La cuantificación de la movilidad individual en los grupos universitarios y su aprovechamiento académico estaría estratificado cuantitativamente en la reciente aparición de los “créditos”, cuyo fin era simplificar en números la asistencia y desempeño. Esta evolución en materia de planeación, de calidad y hasta curricular giró hasta extremos mercantiles en los planes de transformación educativa de los sexenios panistas o la reforma universitaria “Declaración de Bolonia” para Europa durante la década de 2000.

1973 - Después de la Reforma en Educación impulsada un año antes, el gobierno de Luis Echeverría, montado en sus planes populistas, defendió la educación a través del federalismo y la adhesión inamovible al Estado. Este en su injerencia e intervencionismo de coacción hacia el libre albedrío del alumno universitario, establecía que la educación impartida por él favorecía el desarrollo de las características y capacidades humanas, así como sus conocimientos, dignidad y libertad para que este respetase y se afiliase a las instituciones que brotaban del aparato gubernamental. El respeto hacia lo ecológico y lo cultural no debía de transgredir ni transformar alguna de sus acciones, y si acaso estuviese presente el deseo de innovar sería orientado hacia la sociedad, pues estos esfuerzos representarían un apoyo hacia los cuerpos políticos.

Como se puede entender, utilizar viejos mecanismos socialistas de la década de 1930 fue el pretexto para recurrir a la cohesión y evitar mayor desborde de la insatisfacción y cólera académica. Esta táctica de favorecimiento popular que apoyaba la emancipación humana sólo era para captar la voluntad masiva de los estudiantes y ser controlados, ya fuera mediante los espacios públicos o privados, aquellos que tan duramente atacaron la política de esos años.

El artículo 44 desveló que el proceso educativo se guiaría por “principios de libertad y responsabilidad que asegurasen la armonía de relaciones entre educandos y educadores; desarrollará la capacidad y las aptitudes para aprender por sí mismos, y promoverá el trabajo en grupo...” (DOF, 1973), con el fin de desarrollar su observación, análisis, interacción, deducción,

conocimientos teórico – prácticos, pensamiento hipotético – deductivo y reflexión crítica.

Tras un buen planteamiento de los objetivos de esta ley que parece cobijar los intereses universitarios, así como procedimientos pedagógicos claros e integrales se esconde la sistematización, la categorización y contradicción que proponía el gobierno de Echeverría al apreciar la consecución de esos logros en herramientas evaluativas poco compatibles con la pedagogía propuesta en los artículos 44 y 45, ya que en 46 y 47 se proponen evaluaciones periódicas, individuales y pertinentes, lo cual apoya la proliferación y mantenimiento del enfoque conductista en los ambientes de educación superior, obstaculizando las posibilidades de desarrollo de una dinámica grupal áulica novedosa o del mismo pensamiento crítico.

1977 – Porfirio Muñoz Ledo, secretario de Educación Pública, estableció el “Plan Nacional de Educación”, en ella se declaraba que el sistema no era panacea, ya que “ocurre que las aspiraciones alentadas por la escuela y la cultura obligan a repensar la estrategia económica y en particular la política del empleo, a fin de no propiciar insalvables contradicciones... Enseñar y aprender son manifestaciones superiores del ejercicio de la libertad” (DOF, 1977). Esta postura abierta y sincera desde la cúpula de poder reflejaba no sólo el diagnóstico de la educación mexicana, sino también un retrato de la realidad universitaria que aceptaba, en forma encubierta, que la economía y el empleo necesitaban nivelarse por conducto de una educación que supusiera el bienestar social. Estas líneas debieron no sólo impregnarse en los estatutos oficiales, sino también en la práctica cotidiana, pues desde el sexenio anterior se instaba a que los jóvenes vincularan la teoría con la práctica, pero los centros del poder no lo hacían.

El párrafo anterior fue mal interpretado y usado a la inversa a partir del siguiente período presidencial, pues la educación supuso un medio para elevar la riqueza y el empleo, mientras que las palabras de Muñoz Ledo apostaban por lo contrario. Además, el gobierno lopezportillense inició con intensidad la campaña de matriculación donde no importaba en sí la calidad de estudiantes, ni sus vínculos o resultados, lo imperativo se posaba en el aumento desmesurado a partir de financiamientos apresurados, por lo que los términos “retención escolar” e “igualdad de oportunidades” empezaron a ser eufemismos en boga.

La medida principal del pensamiento crítico para esta administración era muy parecida a la conceptualización que se hace de esta variable bajo el enfoque por competencias, pues el alumno era crítico si sabía utilizar sus conocimientos en momentos adecuados en una realidad cambiante y dispar a cada segundo. Entonces el alumno con reflexión crítica era, además de individualista, previsor de riesgos y visualizador de existencias futuras no existentes en la actualidad, tal como se espera produzca una educación gerencial en momentos actuales. Una de las razones de este marcado anti - grupalismo y aprendizaje estratégico posmoderno era la alianza ya establecida entre Estado y sector privado, pues entendían que la tarea educativa “como dotación efectiva de capacidades, es tender el puente más seguro entre la escuela y el sistema productivo... el educando pueda optar, al término de cada

ciclo, por una formación específica que facilite su ingreso al empleo” (DOF, 1977).

Si el lector ha quedado sorprendido por haber hecho uso de la palabra “anti – grupalismo” en favor de las instituciones públicas y privadas, basta revisar la propuesta del siguiente Plan, en la que se declara que al joven universitario habría que mantenerlo ocupado en actividades deportivas y artísticas, aunadas a lo académico, ya que además de elevar la calidad de vida, se emularían y cultivarían los valores superiores de la convivencia, por lo tanto, la cultura no sería dispuesta a trabajar bajo las mentes activas del universitario común y corriente, al contrario, el universitario se subordinaría a la cultura predominante y establecida como mero vehículo de cohesión. Así todo tipo de manifestaciones y reclamos grupales y masivos, dentro y fuera de la universidad, estarían vistos bajo el manto del populismo y la benevolencia del gobierno que los miraría complacido al ver a la *juventud unida sin poses discriminatorias, racistas o elitistas*.

“La educación se rige, en todo por la libertad... para autogobernarse,... libertad del estudiante para definir su vocación y su camino para la cultura... conciliar la libertad con la responsabilidad... salvaguardar a las universidades de la intolerancia y respaldarlas en el cumplimiento de su misión” (DOF, 1977). El sentimiento oficial anti – grupalista universitario y acrítico cambió los significados de las palabras, desde la era de la descentralización, de posesionismo individualista por autogobierno, sumisión por responsabilidad y vigilar por salvaguardar. Los cinco años previos a 1982 empezaron a allanar con peculiaridad las reformas eficientistas que empezaron a desdeñar las características de desarrollo propias de los estudiantes.

1978 – Una vez impulsado el Plan Nacional de Educación Superior donde se ratifica la autonomía de la universidad, José López Portillo, en su segundo informe de gobierno, también reitera la necesidad de cuantificar la educación, pues “no queremos dar al problema educativo una solución cuantitativa. Aspiramos al mismo tiempo a mejorar la cantidad de la enseñanza” (Cámara de diputados, 2006, pg. 89). Esta cuantificación se desprende del interés del aparato estatal de la vivacidad de los grupos universitarios y su respectivo pensamiento crítico, y una de las formas de gobierno control – coacción contra las movilizaciones académicas, individuales o sociales, monopolizando la escolarización como eje de la vida educativa.

“Mediante el uso de sistemas formales y extraescolares, pueden completarse ciclos intermedios, para aplicar de inmediato los conocimientos adquiridos... y certificar el saber adquirido en la práctica... Este vínculo deberá modularse por... especialidades, a fin de que responda, tanto a las aspiraciones personales, como a los requerimientos sociales y del desarrollo equilibrado del país” (Cámara de diputados, 2006, pg. 89). En estas últimas líneas se expulsa de las pretensiones educativas todo afán de pensamiento crítico y creativo para que pueda servir a las líneas de trabajo del sector productivo, ya que urge que la persona sepa responder con sus conocimientos a los momentos laborales y sociales oportunos, según los riesgos de la realidad cambiante, pues el joven universitario sumará su voluntad individual con la de otros y esa suma resultará en motivación nacional. La suma de identidades no

produce grupos o colectividades críticos, sino que la apuesta del gobierno, servidor del capital, es la masificación de los estudiantes.

1980 – Nueva modificación al artículo tercero de la Constitución Mexicana. Tras las reformas a la educación superior generadas desde 1971, el jefe del Ejecutivo respalda el respeto a la autonomía universitaria y los estatutos que de ella emanen. Las mismas deberán de respetar la libertad de cátedra e investigación, libre examen y discusión de ideas. Esta última referencia, aunque escueta e indeterminada, beneficia las condiciones para que aparezca el pensamiento crítico al invitar al diálogo, autodeterminación, confrontación intelectual, creatividad, innovación y práctica reflexiva, vistas en su no coacción hacia la cátedra y evaluación. Esta modificación contrasta con las últimas propuestas hechas por el gobierno donde se apoyaba el aprendizaje para favorecer corporaciones estatales o particulares en pos de responder a las necesidades laborales imperantes en el país. Este destello será el último con connotaciones aludidas al Estado de bienestar.

1981 – Tras 10 años de direccionarse por las líneas de desarrollo de los “Acuerdos y declaraciones” establecidos entre 1971 y 1972 por la ANUIES, la Coordinadora Nacional para la Planeación de la Educación Superior propuso otros estatutos para los próximos años y éstos tuvieron por título: “Lineamientos generales para el desarrollo de la educación superior en México durante el periodo 1981 – 1991”. En dicho documento se privilegia el nacionalismo y la convivencia social a través del fomento de la conciencia cívica, sumando lo excelente de las individualidades que han sido acogidas por la universidad y en ellas se ha fomentado el respeto hacia los valores nacionales.

Aparece la necesidad de la calidad en las tres funciones básicas de la educación superior: docencia, investigación y difusión de la cultura. La insistencia en la calidad recorre todos los actores y procesos universitarios como son los profesores, servicios de apoyo e instalaciones. Los alumnos aparecen hacia el final de la escala de intereses y, por situación inédita al final de la época expansionista, es la conformación clara de la unión entre el pensamiento crítico y la dinámica de grupo: “El mejoramiento y formación del alumno (en)... la adquisición de conocimientos, ... hábitos de estudio, capacidad para aprender, usar el conocimiento y aplicar y desarrollar las técnicas y metodologías propias de su especialidad” (ANUIES, 1981), como se observa, otorgando un papel predominante para comprender su trayecto de aprendizaje y las variables internas y externas que lo erigen. Más adelante también se apunta que “el resultado no sólo de la enseñanza,... (si no de) factores que se interrelacionan en una institución educativa, incluyendo el ambiente de trabajo, estudio, disciplina y organización que le son propios, y en el cual debe desarrollarse el alumno, en el marco de libertad, igualdad de oportunidades, ejercicio democrático y respeto mutuo” (ANUIES, 1981). Por lo tanto, el alumno es una composición adelantada de aprendizaje intrapersonal pero también interpersonal, así que era necesario recrear un ambiente de aprendizaje y enseñanza, orientado a forjar una autonomía recreada por la responsabilidad de los lazos ambientales y así aceptar su verdadera labor en comunidad.

Para la ANUIES (1981), los procedimientos para alcanzar esta educación integral a lo largo de un decenio se equilibraría sopesando la eficiencia institucional con la procuración y bienestar social, al encumbrar el mejoramiento del personal y aparato administrativo, planeación institucional, utilización de recursos disponibles y aspectos normativos. Por otro lado, se corregiría a profundidad el currículum, apoyo al desarrollo y la investigación experimental para solucionar problemas de la producción de bienes y servicios de interés social. Por parte de la enseñanza se preservaría “la autonomía universitaria, la función crítica y la democratización de la enseñanza” (ibid). Las cualidades de la actitud crítica debían ser promovidas por un profesional preparado y capacitado que catalizara la verdad científica en la proposición del futuro y preservación de valores universales.

Este tipo de políticas que apoyasen el desarrollo humano no volverían a aparecer hasta más de 15 años después por petición de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ante las políticas mercantilistas que evolucionarían con el avance de la década y la imposición de la filosofía neoliberal.

### **La era neoliberal mexicana**

Desde la llegada al poder en 1982 del presidente Miguel de la Madrid Hurtado, la economía, el pago de la deuda externa y los desgastes presupuestarios invitaron a aquel Ejecutivo a replantear una política económica que ya imperaba en Estados Unidos, Reino Unido, Chile y Perú llamado neoliberalismo. Dentro de esa doctrina se afirmaba la transformación de un Estado benefactor a eficientista, y con ello, la práctica del capitalismo salvaje dando preferencia a la privatización, la desregulación, menor intervencionismo e individualización.

En cuanto al sector educativo superior, poco a poco las evaluaciones y el valor empresarial acotarían los márgenes de las universidades. Las reformas, estatutos y decretos gestados durante la década anterior que buscaban un equilibrio de poder entre lo público y lo privado comenzaron la defenestración progresiva del sistema y fueron suplantadas por expectativas de calificadoras occidentales. Empezaron a implementarse políticas de evaluación para todo ser humano y no humano que estuviera presente en la escena de la enseñanza superior. Las universidades públicas que siempre se creían los centros de la cultura y la sabiduría no concebían estos modelos y optaron por paralizar las instituciones.

La heterogeneidad y los cambios en el perfil agradaron a varios sectores privados que buscaban competir contra organismos foráneos de iguales magnitudes. Como explicara Luengo (2003) sucedieron las “políticas benignas con intentos de reordenamiento a través de la planeación” (pg. 7).

De los criterios de *eficacia* y *eficiencia* del desempeño institucional se partieron hacia la *planificación* y *evaluación*, pues según los resultados generados, la financiación internacional ofrecería generosos resultados. “A través de los criterios de eficacia y eficiencia del desempeño institucional, la pertinencia social de los servicios universitarios, la redistribución de la oferta educativa o el grado de madurez de la docencia e investigación” (López, et al.,

2006, pg 7) fueron siendo desplazados los criterios sociológicos y psicológicos de las líneas de acción gubernamentales e institucionales y se perdió la identidad por lo cual fue poco importante el desarrollo de la vida en la colectividad según la dinámica de grupos, y la capacidad para apreciar el medio ambiente según la estimulación ofrecida por la educación, señalando al pensamiento crítico.

### **México evaluador y evaluado**

Las evaluaciones externas de los organismos internacionales adquirieron mayor protagonismo desde 1988 hasta la actualidad como la UNESCO, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Los dispositivos que regulaban las relaciones entre gobierno e instituciones se transformaron gracias al énfasis en el control de calidad. Desde la “edad de oro del neoliberalismo” la competitividad ha vuelto dichos recintos en nuevas empresas cuya preocupación es el control del proceso y la verificación de los productos. A este desempeño se le conoce como Estado evaluador: “menor intervención directa y control a distancia..., mayor participación de la sociedad civil en los procesos de acreditación pero una mayor injerencia y conducción en la orientación de las mismas... el gobierno federal ha mantenido una dinámica doble con las universidades públicas (...) de retraerse e intervenir” (Luengo, 2003, pg. 9).

Los criterios de evaluación a instituciones, programas académicos, proyectos, personal, posgrados, alumnos y profesiones son injertados desde afuera, creando mayor elitismo, que no se había conocido desde el porfiriato, entre las universidades consolidadas y de élite y aquellas precarias y casi inútiles. No es extraño explicar que nuevamente los factores psicológicos y sociológicos fueron abstraídos casi por completo hasta que pasado 1995 sucedió un fenómeno que reorientó levemente y por poco tiempo el descuido hacia el desarrollo humano e integral en las aulas, en la convivencia estudiantil y en los proyectos de transformación creados por el propio alumno, quien pasó a ser considerado un miembro casi accidental en la educación superior gracias a estos nuevos estatutos.

1992 – Carlos Salinas de Gortari, principal promotor del neoliberalismo en México, transformó el artículo tercero constitucional por dos años consecutivos bajo el argumento de recoger la esencia de la Constitución de 1917 y el espíritu reconciliador de Venustiano Carranza. Para el jefe de Estado, el pensamiento crítico se vería condensado en el desprecio hacia todo dogma y fanatismo que condujera a la irracionalidad sin límites, por lo tanto, la educación vista como panacea limitaría la ignorancia, los prejuicios, los fanatismos, pues superado este malestar, el progreso científico uniría a la persona con la familia y la sociedad en el entendido del respeto mutuo, “cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos en todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos...” (Investigaciones jurídicas UNAM, 2009, pg. 101).

En aquel tiempo, cuando el entonces presidente propone el encumbramiento del progreso científico que destruya formas silvestres de pensamiento en pos de una aceptación e inclusión social que enriquezca la dinámica grupal comunitaria pasa por alto varias situaciones que se aceptaron en décadas anteriores como la rapiña de las políticas económicas y laborales que se trasminaron hasta la educación superior creando un sistema de exclusión. Además la matriculación no asegura la variedad, al contrario, ocasiona que no exista un fluido natural de las relaciones sociales dentro de las universidades. Por último, la falta de enunciamiento *funcional* de los preceptos rectores de gratuidad, laicismo y obligatoriedad, atenta contra la sana convivencia escolar y no escolar promovida en esta actualización y no coloca al hombre en el plano de interdependencia con su medio, al contrario, el tejido social es la suma de individualidades y familias que operan bajo el común denominador de la participación social. Ahora la universidad no es contrapeso del Estado y se ubica en medio de la universidad, esta vez la sociedad ayuda a encontrar *laberínticamente* a las instituciones de educación superior (IES) gracias al obsequioso gobierno, sin advertir que ésta es una táctica propagandística de promoción de la sumisión y obediencia manipulado desde las empresas locales, las transnacionales, organismos de evaluación externos y el gobierno neoliberal que, en realidad, apuestan por la deformación del pensamiento crítico, tanto individual como social.

1992 – Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). De forma extraoficial se añade este estatuto donde se brinda una experiencia novedosa al status y labor del docente, quienes desde los años del México independiente eran considerados como transformadores del pensamiento crítico, y agradecidos por su trabajo grupal y comunitario siempre en respeto de los movimientos sociales y el tejido interhumano. Si en 1975 se le había catalogado como licenciatura a la educación normal, gracias a la carrera magisterial se endurecerían los planes y programas como toda IES, así también las actualizaciones y evaluaciones constantes para “acceder, dentro de la misma función, a incrementos salariales superiores” (SEP – SNTE, 1992, pg. 12), siempre en el entendido de ser “promoción horizontal”. Si la estimulación únicamente proviene por estímulos monetarios al convocar al docente en una ardua batalla competitiva entre sí, entonces es una muestra perfecta de cómo el Estado evaluador observa a sus alumnos: aislados y con deficiente capacidad para reflexionar la falsa idea de mejorar en base a incentivos económicos superfluos mientras que devastan su propio sistema educativo, alimentando la meritocracia, tal cual se establecerían en los lineamientos de la ANUIES seis años más tarde; destruyendo también la base de hermandad y asambleísmo que predominaba en los maestros de educación básica, a pesar de sus denuncias de corrupción.

1992 – El impulso al “Programa para la Modernización Educativa” sucedió bajo el entendido de que la educación era el motor de la urgente modernización del país. Su proceso se obedecía bajo los cánones internacionales de la ciencia y la tecnología que permitiesen la competitividad nacional y la permeabilidad social, por ello, solicitaba que el incremento de mayores presupuestos a las Universidades Tecnológicas (UT) obedeciera en el ánimo de satisfacer los recursos necesarios. La modernización educativa se

concretó con “la participación de diversos maestros, padres de familia, *expertos en grupos sociales*, se han precisado los problemas y se ha propuesto un programa general... Esta propuesta está abierta al diálogo para perfeccionarla” (Cámara de diputados, 2006, pg. 176).

Con estas palabras pronunciadas en su cuarto informe de gobierno, Carlos Salinas de Gortari deja entrever la falta de democratización en la construcción de esta propuesta y el elitismo subsecuente. Si los maestros y padres de familia no son suficientes, solicitar ayuda de expertos sociales implica el tratamiento cupular que se le da a toda la educación, incluyendo superior, por lo tanto, los colectivos estudiantes serían tratados bajo la misma forma de masificación pretendida desde años atrás. La dinámica grupal universitaria, que no sería igual en todas dada la deferencia hacia las UT, sería tratada por procesos de tipo administrativo, mas no de intervención educativo – sociológico, con lo cual la democracia en ambientes educativos es siempre cupular, mientras tanto, la interacción entre alumno – alumno sería de tipo competitivo e individualista.

1993 – Nuevamente el mismo jefe de Estado incide sobre el artículo tercero constitucional. En esta ocasión se legitima la preferencia presupuestaria que existe sobre las UT al establecer que “apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura” (Investigaciones jurídicas UNAM, 2009, pg. 102). El tratamiento y crítica conviene a los mismos términos que en los señalados del “Programa de Modernización Educativa”.

1993 – Se establece la Ley General de Educación, sustituyendo a la anterior que era federal. Entre sus principales beneficios se encuentra, en relación al pensamiento crítico, “favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como observación, análisis y reflexión críticos” (DOF, 1993, pg. 42), como también desarrollar conciencia de la convivencia humana y aprovechamiento del medio ambiente, enmarcado en las fracciones del artículo séptimo, aunque más adelante en la disposición 47 se revisa que todo lo anteriormente mencionado lo contemplan los programas de estudio . Las oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos quedan asegurados en este decreto, mientras que la dinámica de grupos universitarios se construye en el artículo 49 donde se asegura que “la armonía de relaciones entre educandos y educadores (...) promoverá el trabajo en equipo para asegurar la comunicación y el diálogo entre...” (DOF, 1993, pg. 50) todos los actores involucrados.

Desde hacía doce años no se consideraban de nuevo ambas variables usadas a lo largo de este trabajo. Según la lógica de aquel documento, los planes y programas de estudio facilitarán la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que aseguren la convivencia social, sin llegar a decretar el contraste entre los fenómenos de la teoría y la vivencia grupal acontecida día con día, por lo cual no queda claro cuál sería el proceso de armonización entre un desarrollo excelso de las cualidades cognoscitivas del universitario, en este caso, y una sana relación interpersonal entre todos los actores, si desde la década de 1970 la educación se ha fragmentado hasta llegar al uso excesivo del enfoque por competencias y las participación social

está dividida en capas y élites que definen y marcan la diferencia entre alumnos, investigadores, docentes y padres de familia.

En este razonamiento la democracia sería aceptada por los procesos grupales como el diseño de estrategias formales, cuantitativas y productivas emergidas desde los sectores del poder, quienes deciden un destino social e intelectual predestinado.

1996 – Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. Un grupo de investigadores en materia educativa, dirigido por Jacques Delors presentó un informe a la UNESCO donde se detallan las propuestas que necesitan hacerse por todo el orbe. Respecto a educación superior, la Comisión indica que los gobiernos, sin irse al extremo de intervencionismo, debieran adjudicarse la responsabilidad de financiar las universidades, si se prefiriese con ayuda de un órgano privado, aumentando la calidad autónoma.

La dinámica grupal es entendida bajo los criterios sociales de la educación y pretende que ésta sea inclusiva, diversa y respetuosa de los derechos internacionales. Aclara que es preciso concientizar la necesidad de vivir juntos en armonía para generar mayor cohesión social e identidad nacional, pues la educación no es vista como una panacea y necesita que los integrantes de la comunidad estudiantil sean seres activos y móviles conforme sus intereses, sopesando lo particular de lo masivo. La Comisión apuesta por la cultura y no por patrones morales para amortiguar el impacto de la integración intra y extramural en cada institución, pero recalcando con mayor insistencia en los fenómenos inter – estudiantiles, pues éstos invitarán a una cobertura de solidaridad fuera de los centros del saber.

Si en otros documentos el pensamiento crítico está matizado como un fenómeno de competencias movilizado por los distintos tipos de saber, para Jacques Delors el más importante es el “saber ser”, pues quien vive en uso crítico de su autonomía, juicio y responsabilidad, es una persona social que ayuda sus habilidades cognitivas al servicio de sí mismo y los demás, pues el estudiante de universidad, en especial, ha llegado a una plenitud que reconoce su actitud transformadora utilizando sus capacidades de razonamiento y comunicación para satisfacer la demanda social de su alrededor. Este último enunciado es vital para el informe dirigido a la UNESCO, pues la apertura social implica conocer los círculos académicos e interpersonales dentro de la universidad, y con ello su movilidad. Esta movilidad en su región natural, servirá para recrear la cuarta función de la educación superior en el mundo: la cooperación internacional.

Para Jacques Delors y su equipo debe existir interdependencia y plena responsabilidad sobre problemas éticos y sociales. Muestra clara y veraz de la explicación indirecta sobre la necesidad de estimular el pensamiento crítico y cómo funcionase este en el ámbito grupal, es la defensa hecha para evitar un ambiente áulico y colectivo inadecuadamente tratados, por lo que la problemática del “saber ser” no cuajará.

1998 – Conferencia mundial sobre la educación superior. En este caso, el pensamiento crítico sirve para analizar los problemas de la sociedad. El trabajo justifica esta afirmación con el hecho de “propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el

análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia” (UNESCO, 1998). Esta reestructuración de los planes de estudio debería tomar en consideración las cuestiones relacionadas con las diferencias existentes entre género, así como el contexto cultural, histórico y económico imperante.

Los métodos pedagógicos y los nuevos materiales didácticos deben apuntar hacia nuevos estilos de evaluación y enseñanza, pues en cada oportunidad se genera la esperanza de desarrollar la creatividad. Otra recomendación importante que emite la UNESCO es la impartición de clases sobre derechos humanos, situación que en México quedó plasmada en la modificación que en 2011 se realizó al artículo tercero de la Constitución.

Para este escenario internacional la escolarización también es eje rector, pues el pensamiento crítico es una competencia que sólo se desarrolla reformulando los planes y programas de estudio, métodos de enseñanza, sistematización orientada hacia el aprendizaje, prácticas y medios de transmisión del saber, por lo cual esto representa un serio obstáculo en el desarrollo del pensamiento crítico, ya que este no debe sujetarse necesariamente a la consecución de los métodos institucionales.

2000 – Líneas estratégicas de desarrollo: La educación superior en el siglo XXI. La ANUIES construyó un plan para todas las IES preexistentes en ese momento y futuras. En esta ocasión dicha institución recoge y hace suyas las recomendaciones brindadas hace dos años en los foros de la UNESCO, por lo que convoca a los interesados a brindar una educación de tipo integral pero enfocada hacia el aprendizaje, no a la enseñanza. Para este documento el pensamiento crítico aparecerá en forma de respuesta ciudadana cívica que se plasma en la solidaridad comunitaria y respeto a las instituciones.

El pensamiento crítico es la respuesta inmediata para formar científicos, técnicos y profesionales que puedan detectar las oportunidades para ayudar en la construcción del país en bienestar de todos. Aunque a primera vista pareciera que la ANUIES ha logrado reunir en un mismo sentido la eficiencia con el humanismo, esto es una mera tendencia que privilegia a quienes logran acceder a las instituciones consolidadas y de élites donde los estudiantes logran un impacto social mediante medios y organizaciones apegadas a los mecanismos de lo privado a través de equipos de investigación, movilización internacional y servicio social gratificado por créditos y compensaciones de corte calificativo.

Los sistemas de exclusión, que impiden una adecuada formación estructural de los grupos, quedan asentados mediante la orientación y selección de ingreso, evaluados bajo los estándares de competitividad y calidad. Ya estando en el cuerpo estudiantil, su trayecto se divide en la fase introductoria, intermedia y terminal de la carrera, expresándolo como necesidad vital mayores recursos en infraestructura, tecnología y personal docente, quien como lo expresa la ANUIES (2000) es la parte más importante, llevando a los alumnos a una cotidiana clasificación y deshumanización de sus procedimientos espontáneos.

Cuando la principal apuesta gira por estos recursos, y no por espacios para que los alumnos se autodescubran, inventen a sí mismos y procedan a una intención no fortuita de cambiar su medio ambiente, entonces su apoyo no es al aprendizaje, como tanto se presume en el enfoque por competencias, sino a la enseñanza, por lo que no se busca una actitud crítica, sino crear establecimientos sistemáticos de clasificación y categorización de jóvenes alumnos incapaces de obedecer a sus propios lineamientos autogestionados e interdependientes.

La dinámica de grupos tampoco recibe gran atención, partiendo de la idea que el alumno es una figura casi accidental en estos contextos. Se determina que antes de ingresar a la universidad, se empieza un proceso de integración entre alumnos para que enriquezcan su esfera de relaciones interpersonales. En dichos encuentros los educandos, docentes y administrativos deberán reconocer las diferencias entre sí para atenderlas y respetarlas, contribuyendo a la formación de la diversidad. Más adelante los servicios de asesoría y tutoría harían lo posible por manejarlos en el contexto adecuado, permitiendo que en las aulas se cree una atmósfera de responsabilidad hacia y dentro de las instituciones.

Aunque no explica mucho sobre ello, no es desdeñable destacar que mientras se apoya a los medios que brindan el espaldarazo a la enseñanza y no al aprendizaje, se entiende también que los grupos siguen siendo entendidos como la suma de voluntades individuales y sólo son motivos de atención como una mera dinámica temporal, no como un proceso que amerita un espacio propio en trayectoria longitudinal, sin embargo, el privilegio de lo particular contribuye a la fragmentación misma del plan educativo, con descuido hecho y consumado de la dinámica de grupos, áulicos y extracadémicos.

2007 – “Plan Nacional de Desarrollo”. Eje 3: Igualdad de oportunidades. Respecto a la dinámica grupal universitaria, en el Plan Nacional de Desarrollo del todavía presidente Felipe Calderón, se expresa en la aparición y perpetuación de grupos de investigación generadores de innovación científica con el fin de que sirvan a los propósitos de los ideales de la nación en términos de justicia, igualdad e identidad.

Para esta normativa, los grupos deberían expresar una intención claramente científica y concentrada en los recintos tecnológicos, académicos y espacios culturales, de índole público y privado, dotados de la infraestructura necesaria para estar activos. Una de las características que sigue estando presente es la generación de “oportunidades” de acceso para conformar el plano de igualdad mediante becas y estímulos otorgados a maestros con posgrados. La pertinencia y potenciación del desarrollo regional y nacional está amparado en las aspiraciones y necesidades colectivas, por lo tanto, se esgrime vital crear espacios de equidad donde la matrícula aumente, pues entre más desarrollo, mayores son las aspiraciones de una región.

2007 – Programa sectorial de educación. Al igual que en el anterior programa, se vitaliza la urgencia por el ingreso, permanencia y egreso en las universidades. El acceso se logra por medio de oportunidades a los sectores más vulnerables de la población como las mujeres o la gente de escasos recursos. La dinámica de grupos ha sido reducida a una estructura diversa, ese

es el principal objetivo del gobierno calderonista, sin ningún afán de provocar otros tipos de movimiento que no sea estudiantes con poco arraigo a sus lugares de origen, pues con la promoción de becas para el extranjero, el sentido de pertenencia se habrá eliminado.

También cabe aclarar que el acercamiento y nutrición social de los educandos serán concentrados en proyectos comunitarios pero aprobados y manejados por instituciones gubernamentales o privadas que guíen su accionar, atendiendo una delimitación de roles vertical y rígida.

El servicio social que tiene por objeto asegurar la conciencia social y el espejo de las necesidades humanas, ahora es tomado como un proyecto de beneficio privado en ambientes públicos.

Para enriquecer la formación se proponen tutorías que acompañen el desarrollo del alumno a lo largo de todo su trayecto con ayuda de programas sociales, académicos y culturales que provoquen una mayor integración del alumno en el cuerpo estudiantil. Se centra en el proceso de aprendizaje y la interacción entre profesor y alumno suponiendo un balance curricular que le forje al desarrollo de una autonomía. Si durante la “Ley general de educación se establece desarrollar capacidades intelectuales a través de un currículum rígido, en esta ocasión se realizará gracias al aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pues el desarrollo de competencias genéricas y la adquisición de una segunda lengua no sólo garantizaría el ingreso al mercado de trabajo, sino también un lazo vincular con el medio social. No hace falta señalar con profundidad que lo expresado en el “Programa sectorial” contempla al alumno como un ente aislado y mecanizado, cuyo entorno ha sido fragmentado y su postura crítica está al servicio de las macroestructuras que imperan en el país.

2009 – En la “Conferencia mundial sobre la educación superior”, la UNESCO reitera la obligación del Estado para asegurar la universidad pese a la recesión económica mundial, pues la autonomía institucional es quien promueve el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, por lo tanto, la igualdad, los derechos humanos y la cobertura tendrán razón de ser. La equidad no sólo es una cuestión de acceso, sino también de una participación importante por parte del alumno, quien por vía democrática realizará todas las funciones del bienestar común.

Aunque en la conferencia se privilegió el uso de las TIC en la sociedad del conocimiento, se aclara que la herramienta humana es aún más importante con ayuda de su pensamiento crítico, pues analizará los problemas de la sociedad, asegurando y privilegiando la cooperación social. Si la movilización académica está motivada por intereses exclusivos de la investigación, la matriculación excesiva y el servicio social tecnócrata no habrá integración y equidad entre los pueblos.

Lograr la participación activa de los estudiantes en la vida académica, garantizándoles libertad de expresión y el derecho a organizarse, y facilitándose por los servicios adecuados resumiría las intenciones que expresa la UNESCO por aprovechar tanto la dinámica grupal universitaria como el uso del pensamiento crítico.

## Conclusiones

Cuando Eduardo Galeano, a finales de 1970, escribió sobre la renovación del imperialismo, actualizando las concepciones de Vladimir Lenin en 1916, entendiéndolo como la diseminación de monopolios de Occidente por todo el tercer mundo, la industrialización, el privilegio de las metrópolis y la naciente imposición de políticas extranjeras adoptándolas y naturalizándolas como domésticas, su proposición no estaba nimbada por las formulaciones neoliberales.

Los conceptos y valores se han mezclado entre sí ocultando los intereses y la necesidad de explotación en base a una nueva y oscura senda cubierta por el velo del “progreso”. El imperialismo en estos días se entiende como el descubrimiento de un nuevo orden mundial, o gobierno mundial como lo afirman expertos en el tema, homogenización de políticas de orden transnacional, la implantación del neofeudalismo a través de las corporaciones extranjeras, la instrumentalización de la sociedad a través de la verticalización de sus instituciones y el repliegue de los cuerpos estatales.

A lo anterior también se sumaría la dominación intelectual fomentada a través del sistema educativo, por lo cual para la realización de este trabajo, se puede afirmar esta hipótesis, e incluso se puede adivinar que la educación superior se ha vuelto plataforma idónea para un sometimiento masivo de mentes.

Lo que originalmente serviría para desarrollarse como humanidad, la imposición de valores comerciales, foráneos y elitistas han contribuido a que no sólo se deforme las expectativas y concepciones del pensamiento crítico y de la vida en grupo universitario, en su modalidad áulica o extracadémica. Como se señaló en la introducción, ambas variables han sido encubiertas por mecanismos novedosos y en boga como la educación vista a través del enfoque por competencias; y la dinámica de grupos universitaria por replanteamientos procedimentales y administrativos nada elocuentes.

Al contrario de la primera fase de este documento, las conclusiones pretenden no ser muy extensas debido a que a lo largo del rastreo histórico las pretensiones, directas o indirectas, sobre estos elementos de tipo psicológico y sociológico son muy obvias. Es decir, si al principio de la narración prácticamente no existen afirmaciones directas, el final de la misma no es menos elocuente que lo antiguo, y esto es una situación penosa y angustiante, dado que la educación está compuesta por distintos saberes que sólo convergen a un mismo caudal.

El mayor respeto e intervención directa sobre la dinámica de grupos y el pensamiento crítico se empezó a tratar desde el fin de la era porfirista y revistió un desenlace respetuoso en 1981. Después de aquel año se perdió un absoluto respeto y empezó la adulteración de estas líneas de entendimiento, por lo cual se pretende cerrar este ciclo advirtiendo varias características enunciadas a continuación:

1) Los grupos son considerados, por las políticas públicas, como masas inocuas, maleables, predeterminadas, sujetas a modificación en tanto el Estado da oportunidad de reunirse pero nunca se toman en cuenta como sinergias.

2) El distanciamiento del Estado y el rompimiento, reformulación o desplazamiento de los dogmas institucionales, vistos algunos a través de nuevos estilos de escolarización. Esto debiera significar mayor autonomía, autogestión, libertad de expresión, libertad de ejercicio, asociación e innovación para los grupos ubicados en educación superior, con lo cual quedaría garantizado el pensamiento crítico, más sin embargo la realidad demuestra que, bajo estas condiciones, ocurrió diametralmente lo contrario.

3) La cobertura y la matriculación deseada se logra mediante el consumo de las tres condiciones inherentes a la educación: obligatoria, laica y gratuita. La universidad hace eco de dichos preceptos y en ellos se establecen grupos universitarios de forma más equitativa y cuya espontaneidad aseguraría nuevas formas de interacción, por lo tanto, se sugieren cambios en el binomio enseñanza – aprendizaje.

4) La formación de consejos y representaciones de estudiantes que se acercan con autoridades académicas para debatir sobre cambios y/o reformas en sus propias universidades sólo trastocan el espíritu social de la universidad. Al realizar cuerpos representativos por facultades, salones o áreas se invita a la disociación intraestudiantil y despejan las iniciativas de la democracia y espontánea participación. El resultado es la fragmentación de la población académica que no es capaz de aprender la necesidad de la interdependencia, aprendizaje y desarrollo en el seno de sus propios grupos áulicos.

5) Ahora la dinámica de grupos, áulicos o no áulicos, se entiende a través del servicio social, movilidad interinstitucional e investigación.

6) La función social del pensamiento crítico queda adherida a los resultados obtenidos en pruebas y en evaluaciones internacionales.

7) Se sugiere, en el mejor de los casos y lo más aterrizable en la realidad actual, un equilibrio como aquel propuesto en el año de 1981 por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que nada aportó en sus siguientes líneas de desarrollo en lo que concierne al presente.

## Referencias

Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (versión 2008). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Andueza, M (1994). *Dinámica de grupos en educación*. México: Trillas.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1972). Acuerdos y declaraciones de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. Disponible en: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res077/txt10.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res077/txt10.htm)

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1981). Lineamientos generales para el desarrollo de la educación superior en México durante el periodo 1981-1991. Disponible en: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res039/txt9.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res039/txt9.htm)

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). Líneas de educación superior para el siglo XXI. Líneas

- estratégicas de desarrollo. Disponible en: [http://www.anui.es/servicios/d\\_estrategicos/documentos\\_estrategicos/21/index.html](http://www.anui.es/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/index.html)
- Barreda, G. (versión 2010). Ley orgánica de la instrucción pública. Disponible en: <http://www.senado2010.gob.mx/docs/cuadernos/documentosReforma/b16-documentosReforma.pdf>
- Cámara de diputados (2006). Informes presidenciales: Luis Echeverría Álvarez. México: Dirección de servicios de investigación y análisis – Subdirección de referencia especializada.
- Cámara de diputados (2006). Informes presidenciales: José López Portillo. México: Dirección de servicios de investigación y análisis – Subdirección de referencia especializada.
- Cámara de diputados (2006). Informes presidenciales: Carlos Salinas de Gortari. México: Dirección de servicios de investigación y análisis – Subdirección de referencia especializada.
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (versión 2008). Ley constitutiva de la Universidad Nacional de México. *Compendio de legislación universitaria*. Disponible en: <http://www.abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/1.pdf>
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Dower – Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Diario Oficial de la Federación (1973). Ley federal de educación. México: Secretaría de Gobernación – Secretaría de Educación Pública.
- Diario Oficial de la Federación (1977). Plan Nacional de Educación. México: Secretaría de Gobernación – Secretaría de Educación Pública.
- Diario Oficial de la Federación (1993). Ley general de educación. México: Secretaría de Educación Pública.
- Diario Oficial de la Federación (2009). Texto original de la Constitución de 1917 y de las reformas publicadas en el Diario oficial de la Federación del 5 de Febrero de 1917 al 1º de Junio de 2009. México: Secretaría de Gobernación.
- Galeano, E. (versión 2008). *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI.
- Haase, F. A. (2010). Categories of critical thinking in information management A study of critical thinking in decision making processes. *Nómadas. Revista de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 27, 01 – 20.
- López, M., Lagunes, C. & Recio C. (2006). Políticas públicas y educación superior en México. Disponible en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area\\_tematica\\_09/p onencias/1480-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_09/p onencias/1480-F.pdf)
- Luengo, E. (2003). Tendencias de la educación superior en México: Una lectura desde la perspectiva de la complejidad. Disponible en: [http://www.anui.es/e\\_proyectos/pdf/04\\_Las\\_reformas\\_en\\_la\\_Educacion\\_Superior\\_en\\_Mexico.pdf](http://www.anui.es/e_proyectos/pdf/04_Las_reformas_en_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf)
- Montes García, S. (2009). La reforma educativa de 1833. *La hoja volandera*. Disponible en: [http://lahojavolandera.com.mx/profesores/prof\\_044.pdf](http://lahojavolandera.com.mx/profesores/prof_044.pdf)

- Morelos y Pavón, J. M. (versión 2010). *Sentimientos de la nación*. Disponible en: <http://www.inehrm.gob.mx/pdf/sentimientos.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Disponible en:  
[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Conferencia mundial sobre educación superior – 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París, Comunicado oficial.
- Otero, C. P. (2003). *Noam Chomsky. Sobre democracia y educación. Escritos sobre ciencia y antropología en el entorno cultural*. Barcelona.: Paidós.
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Disponible en:  
<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n04a12moreno.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (1992). *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*. México: Secretaría de Gobernación – Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE).
- Secretaría de Educación Pública (2003). *Informe nacional sobre la educación superior en México*. México: SESIC – IESALC – UNESCO.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa sectorial de educación*. México.
- Secretaría de Gobernación (2007). *Eje 3. Igualdad de oportunidades*. México: Plan Nacional de Desarrollo (2007 – 2012).
- Senado de la República (2004). *La educación superior en México*. Boletín informativo de la Dirección General del Archivo Histórico y Memoria Legislativa.
- Tenti, E. (1988). *El arte del buen maestro*. México: Editorial Pax.
- Zorrilla Alcalá, J. F. (2005). *La importancia del sentido formativo en bachillerato*. En: Agüera Ibáñez, E., et. al. *Retos y perspectivas de la educación superior*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Plaza y Valdés.

# LA TRANSGESTIÓN EDUCATIVA TRANSPARADIGMATICA EN VENEZUELA

## TRANSPARADIGMATIC EDUCATIONAL TRANSGESTION IN VENEZUELA

Milagros Elena Rodríguez

---

Postdoctora en Ciencias de la Educación. Doctora en Innovaciones Educativas. Doctoranda en Patrimonio Cultural. Magíster Scientiaurum en Matemáticas. Licenciada en Matemáticas. Docente Investigadora Titular. Universidad de Oriente. Departamento de Matemáticas. República Bolivariana de Venezuela.  
[melenamate@hotmail.com](mailto:melenamate@hotmail.com)

---

Recibido: 28 de mayo de 2017

Aceptado: 30 de junio de 2017

### Resumen

Pensar la transgestión educativa de estos tiempos de grandes crisis significa encontrar líneas de salida no tradicionalistas, para ello, es necesario dejar el reduccionismo e irse a las visiones transparadigmáticas que se logran en el Proyecto Transmodernos; la palabra trans incursiona “más allá” de los encierros acabados, en la exterioridad de la Modernidad. En dicho proyecto no hegemónico se visiona críticamente la transgestión educativa transparadigmática en Venezuela desde una indagación profundamente hermenéutica comprensiva, incisiva, irreverente, crítica y autocrítica. Se discurren en las líneas de salida de la transcomplejidad, aquella rica de visiones complejas y transdisciplinarias, pensares ecosóficos que enriquecen la praxis educativa desde la compasión y espiritualidad en los actores del proceso educativo que conforman prácticas profundamente autoéticas.

**Palabras clave:** transgestión educativa, transparadigma, transcomplejidad, transmodernidad, ecosofía.

### Abstract

To think the educational transgency of these times of great crisis means to find lines of exit non traditionalist, for it is necessary to leave the reductionism and to go to the transparadigmatic visions that are achieved in the Project Transmodern; The word trans incursione "beyond" the finished enclosures, in the exteriority of Modernity. This non-hegemonic project critically envisages transparent transgender education in Venezuela from a deeply hermeneutic, comprehensive, incisive, irreverent, critical and self-critical inquiry. The complex lines of transcomplexity, rich in complex and transcendental visions, are thought of as echoing the educational praxis from compassion and spirituality in the actors of the educational process that make up deeply selfish practices.

**Key words:** educational transgency, transparadigma, transcomplexity, transmodernity, ecosofía.

*“No basta con enseñar a un hombre una especialidad. Aunque esto pueda convertirle en una especie de máquina útil, no tendrá una personalidad armoniosamente desarrollada. Es esencial que el estudiante adquiriera una comprensión de los valores y una profunda afinidad hacia ellos. Debe adquirir un vigoroso sentimiento de lo bello y de lo moralmente bueno. (...). Debe aprender a comprender las motivaciones de los seres humanos, sus ilusiones y sus sufrimientos, para lograr una relación adecuada con su prójimo y con la comunidad.”*  
Albert Einstein (1990)

## **Rizoma Inicial**

El epígrafe einsteiniano que acompaña la indagación es de un sentir personal anidado en la autora en sus años de lucha contra la ceguera del mundo ante una crisis general que nos arropa en todos los ámbitos y de la que está convencida el caldo de cultivo para ello o vehículo es la educación. Es un devenir que Albert Einstein describe muy bien como antesala, que nos toca y debe trastocar en una autoevaluación de lo que somos y hacemos como docentes: ¿Acaso enseñamos a aprender y comprender las motivaciones de los seres humanos?, ¿qué hemos venido haciendo en la formación en el aula con nuestros estudiantes, sus ilusiones y proyectos de vida?, ¿seguimos siendo obedientes a un sistema adoctrinador en plena era de las tecnologías, en la globalización? Son preguntas de alto valor investigativo, siempre y cuando se asuma que la investigación de nuestra praxis educativa es de alta relevancia para la renovación de propias prácticas; es la toma de conciencia.

En la disertación hermenéutica comprensiva, en los tres momentos de acuerdo planteados en De Sousa (2003), en los tiempos: el analítico, el empírico y el propositivo, que comienza a perfilar al estilo del gran físico humanista ya nombrado seguiré “camino diferentes para conseguir resultados diferentes”. Sin duda, la autora desea escapar del encierro paradigmático para visionar críticamente la transgestión educativa transparadigmática en Venezuela. El empeño en dejar los pisos o encierros en el análisis es claro: los paradigmas encierran, determinan y reducen el objeto de estudio en cualquier campo, subyugando al sujeto que se cree conocedor; son consecuencias, que en lo adelante se explicitan al hablar del proyecto hegemónico de la modernidad.

Como consecuencia, de un modelo atomizante llamado modernista acentuado y perpetuado en la invasión a nuestro continente con el encubrimiento del otro, en palabras de Dussel (1992), se ha venido formando un ser individualista, egoísta, al servicio del capitalismo; creando el modelo tecnocrático, instrumental, que devino en la formación de un ser insensible, carente de valores de solidaridad social que por su propósito de mantener sus privilegios de clase normaliza la opresión de un considerable número de personas que conforman los cinturones de miseria y exclusión.

Sin duda

La institución educativa moderna fue creada para servir al Estado nación, es una creación de la modernidad al igual que la educación. De este modo, la idea de formación del ciudadano está asociada a la

forma histórica de una organización social, para preparar ciudadanos leales, obedientes, sumisos, con las destrezas necesarias definidas por los dueños de las fábricas (Rodríguez, 2014, p.9)

No se quiere tomar a los lectores de esta indagación por novatos en un asunto tantas veces tratado, la gestión educativa y el asunto de los paradigmas y transparadigmas; entiéndase de una vez esta última como la relación que significa “más allá” de los encierros paradigmáticos; pero, ¿qué es un paradigma?; se responderá al estilo de un gran venezolano, incisivo y claro;

diría un tanto eclécticamente que si bien es cierto que no podemos pensar sin supuestos, no podemos vivir sin supuestos (los supuestos nos acompañan siempre), hay muchos de ellos, convertidos en fuertes paradigmas de la civilización, que están hoy en decadencia, hechos añicos, en crisis (Lanz, 2005, p.421).

Es este momento, la autora afirma atrevidamente: no quiero los paradigmas, por eso me encanta lo “trans” que significa “más allá”; he de confesar soy víctima del proceso de formación tradicionalista, pero agradecida con mi DIOS que soy agente de cambio de manera humilde y amorosa, es un intento firme e irreverente.

Ahora, la visión transparadigmática transcompleja bajo la cual no se encierra esta indagación, el mismo Sociólogo intenta responderla; Lanz (2001; p.30) afirma que posicionarse en el “transparadigma transcomplejo es trascender en el pensamiento, sin barreras disciplinarias, sin esquemas universales, sin escisiones entre lo natural y lo humano”. El transparadigma transcomplejo es un enfoque integrador de acuerdo con Schavino y Villegas (2012); entre otras cuestiones pues va a la coexistencia entre paradigmas desde un debate colaborativo más que hegemónico en la reconstrucción de la gestión educativa, denominada transgestión, en el que se rescata la relación objetividad-subjetividad sin resquemor alguno a partir de lo transparadigmático, lo interaccional, crítico y diverso.

Bajo estas líneas se sigue con la problemática y su hermenéutica.

### **Rizoma 1: Un modo de visionar el estado del arte de la problemática**

La institución educativa moderna fue creada para servir al Estado nación, es una creación de la modernidad al igual que la educación. De este modo, la idea de formación del ciudadano está asociada a la forma histórica de una organización social, para preparar ciudadanos leales, obedientes, sumisos, con las destrezas necesarias definidas por los dueños de las fábricas. Rodríguez (2012) afirma que se le concede gran importancia a las cantidades, a la distancia y a la ubicación, pero muy poco o nada a lo subjetivo, a los valores, a las relaciones, a la humanización, la cultura nuestra y al contexto.

En base a esta problemática, y no hablo del pasado, pues aún los rezagos están ahí; aquí al lado, aquí adentro, se genera en las funciones de las instituciones educativas la crisis de paradigma e incita a una ruptura que propicia otra forma de pensar y actuar al repensar de la con-formación del ciudadano desde la educación; sobre todo con el surgimiento de la sociedad de la información que desde luego obliga a redefinir el papel del docente en las aulas.

Se consciente que el lugar privilegiado de construcción de conocimiento y gestión del mismo, es el proceso de educación dialógica, problematizadora, de la que Freire (1973, 2009a, 2009b) estudia, en ella, a través del diálogo creador, se crea y se re-crea el conocimiento humano que niega el método unidireccional formulado por la educación bancaria, en palabras tantas veces pronunciadas por Freire, ya que da coexistencia a una comunicación de ida y vuelta, y elimina la contradicción entre educadores y discentes. Pero hacen falta condiciones que sin excluir posiciones antagónicas en breve explicitaré.

Esta situación oscura que se parece al pesimismo es necesario asumirla como sinceridad, sin cortapisas, sin miedo al devenir de ello, al fin de dar un viraje a la gestión educativa tradicionalista en Venezuela. Entre los problemas que enfrenta el sistema educativo de nuestro bello país en general se encuentran: el saber convivir con diferentes visiones de ver el conocimiento, de asumirlo, de vivirlo; de construirlo, de valorarlo y aceptarlo en muchos casos. No sólo en Venezuela, el mundo en general está marcado por cambios, se está en la era de las tecnologías de la información y comunicación (TIC's); pero aún niños y niñas descalzos buscan su alimento entre la basura que tantos otros desechan; mientras otros tantos pierden todo, hasta la dignidad en medio de la guerra; ¿de qué derechos humanos nos jactamos de hablar en medio de la intencionalidad clara de las politiquerías que nos soslayan, de la indiferencia de quienes con un solo clip pudieran hacer mucho?

La ceguera del ciudadano modernista profundamente esclavo del sistema y de su propio egoísmo esta ceguera ética en palabras de Morín (2006) es la consecuencia fatal de un individuo ciego en su formación, que sus acciones lo llevan a destruirse a sí mismo. Es así como la formación del ciudadano como el capital intelectual más importante a gestionar debe ser el objetivo de la educación actual; pero no cualquier formación; sino aquella que tome en cuenta la palabras de Morín (2006, p. 194) “la regeneración moral que necesita la integración, en nuestra propia conciencia y personalidad, de los preceptos de la autoética, a fin de reactivar nuestras potencialidades altruistas y comunitarias”. Es volverse hacia la formación continua, más allá de la humanización, más allá de la ecología, más allá de la ética tradicionalista que solo el ser humano puede construir.

Es pensar en una manera de prepararse para habitar el planeta, lo que se denomina ecosofía, aquella visión amplia y fuera de todo paradigma que el noruego Arne Naess en 1960 creo y que más tarde Feliz Guattari con sus tres ecologías ha complejizado con las ideas de filosofo de las luces complejas Edgar Morín, de las que tantas veces su discípulo Rigoberto Pupo ha escrito y James Lovelock hace eco en sus obras magistrales.

Pupo (2013, p.3) afirma que la ecosofía “propone trabajar a escala planetaria; propagar orientaciones disidentes que creen rupturas significativas en la vida actual; (...) integrar antropocentrismo y naturaleza; practicar acciones que incluyan ecología social, mental y medio ambiental; luchar contra el hambre; frenar la deforestación”. En ese proceso se produce la cultura como esencialidad humana son ideas que comparte la autora con Pupo (2013) quién afirma que la visión ecosófica prepara ante todo para conocer al hombre, transdisciplinariamente, como sujeto complejo, en relación con el mundo e

inserto en la cultura, y con ello, prepararlo para el trabajo creador y la vida con sentido.

La formación ética, como un valor inaplazable en estos tiempos, es un elemento significativo de primera en la sociedad del conocimiento. En primer lugar, porque contribuye a mejorar y actualizar permanentemente los conocimientos de las personas, con la ética como guía de sus acciones. En segundo lugar, y no menos importante, la impulsadora de otros valores del individuo, muchas veces perdidos en detrimento de otros intereses particulares. Afirma, Rodríguez (2011, p.177) que “la ética se construye desde una práctica del docente, desde la realidad vital, desde la vida cotidiana, de la necesidad de saber cómo actuar en cada situación concreta. (...). Esto requiere reflexión, sensibilidad, argumentación, desarrollo de hábitos”.

Este ideal de formación de ciudadanos sólo es posible si se cuenta con docentes que posean una concepción educativa direccionada a la formación de ciudadanos comprometidos, concienciados con la salvación del planeta, que es su única posibilidad de salvación; si la única. Desde luego, esta conformación del ciudadano, de la gestión del conocimiento, y por ende el de la educación, a la cual se ha venido haciendo referencia se ancla en una renovación profunda de las instituciones educativas. Tenemos derecho a soñar, la utopía es posible. En palabras de Morín (2000, p.28) “tenemos esperanza para el futuro, pues estamos en la época prehistórica del espíritu humano”.

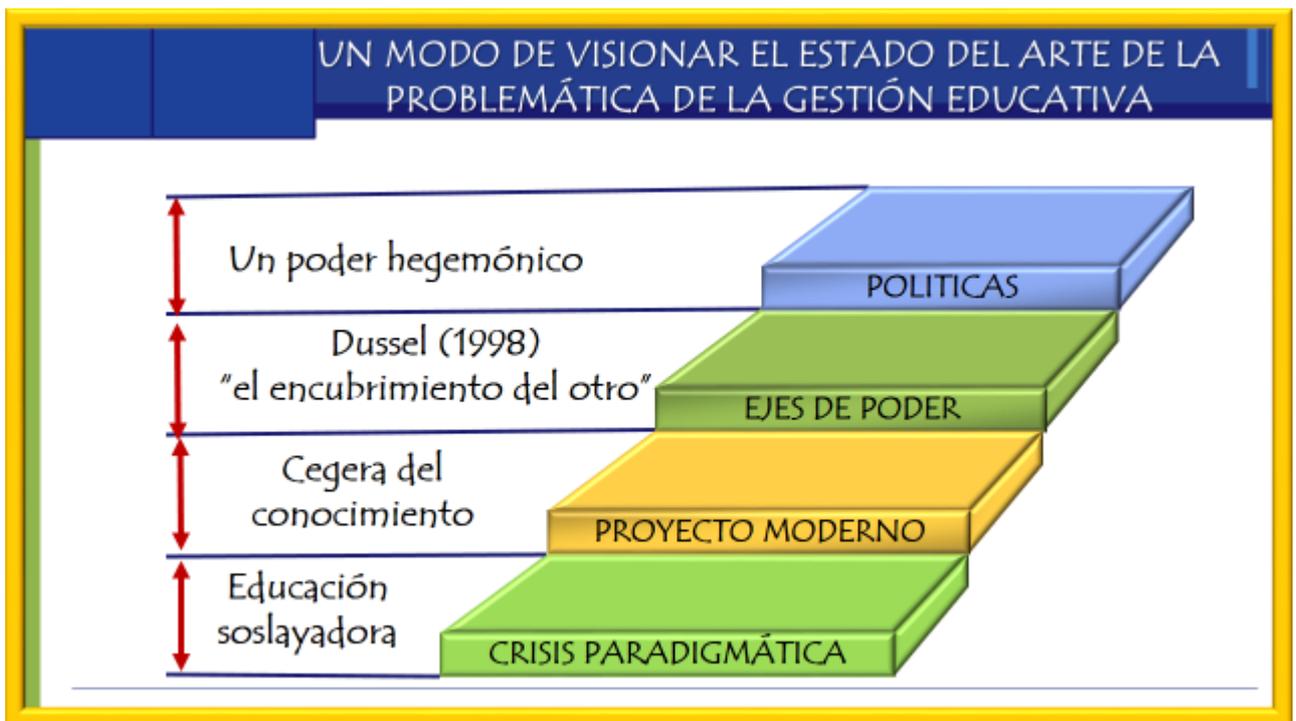
En lo que sigue se continúa con la visión de la transgestión educativa transparadigmática en Venezuela; es ir más allá de una gestión, es ir más allá de pisos paradigmáticos, no se asegura no volver a la problemática de manera incisiva, es la complejidad la que en pleno domina el discurso en un ir y venir. Lector tradicionalista que no advierte esto puede desmitificar el valor de las líneas discursivas; por el contrario quienes rompen con sus propios pisos paradigmáticos pueden abonar ricos aportes; es esa la esperanza de la autora, ¡es una esperanza viva! por un mundo mejor anidado en el nivel espiritual de lo que la Fe en DIOS, y su magnífica creación hace sentir y de lo que la ecosofía se apropia desde la compasión, un profundo acto de amor que no minimiza al otro, como la lastima; sino que lo engrandece incitándolo a sacar lo mejor de sí, y no bailar al ritmo de otros tambores; los de la desolación. Muchos lo están haciendo, son dignos ejemplo de lucha y valentía.

En lo que sigue se intenta visionar los bloques principales o grandes problemáticas en un gráfico.

Se continúan y ejemplifican líneas de salida, pisos para continuar en el movimiento de conciencia de aquel tan necesario en un cambio de pensar que nos extraiga lo mejor de sí.

## **Rizoma 2: Pensares transparadigmáticos de la transgestión educativa venezolana**

El tema de la transgestión como acción humana en docentes y discentes en la Educación Universitaria en Venezuela es complejo, enmarcado por características y expectativas personales y laborales que repercuten en actitudes y percepciones ante su quehacer y ante la organización, desde las raíces más profundas y la deconstrucción de la gestión tradicional.



**Figura 1. Un modo de visionar el estado del arte de la problemática de la gestión educativa. Fuente: realizada por la autora para la investigación**

Pero, ¿cómo hacerlo en la práctica sin la toma de conciencia, sin la reforma del pensamiento al estilo Edgar Morín, sin la reforma de las instituciones educativas?, especialmente porque pocos docentes son conscientes de que están difundiendo una ideología a través de sus enseñanzas, y muchos otros aun sabiéndolo se resisten al cambio, muchos temen perder ese ejercicio de poder como único poseedor del conocimiento; por el contrario, creen que están enseñando a los niños y jóvenes a pensar objetivamente y con rigor científico; cuando la realidad los arroja, en un mundo mediatizado y en plena sociedad de la información; donde con gran ironía y verdad sus discentes manejan con mayor destrezas y prefieren el uso de una computadora como sistema dinámico que interactúa y entre otras realidades pues no castiga el error. Pero no hemos de olvidar, que los sistemas informáticos no abrazan, entre tantas subjetividades del accionar profundamente humano.

Las instituciones educativas deben estar a la altura de los problemas que exigen cambios de relevancia cuando educador y educando se unen en una meta y en una idea: El progreso intelectual, moral, espiritual y el cultivo de la conciencia de cuidar el planeta y prepararse para los tiempos venideros, pensando que conviven y se educan solo en comunión con el otro, tal como Freire (1997) lo ha hecho notar.

En la actualidad, según Rodríguez (2012, p.123) uno de los acuerdos más difíciles que tienen que hacer las universidades venezolanas obedece a que la producción del conocimiento es una actividad cada vez menos autónoma y a causa de “la complejidad de los temas que se abordan en la

actualidad y de los costos que involucran, hay que compartir más y más los recursos intelectuales, financieros, físicos con una diversidad de instituciones y no sólo con otras universidades”.

La necesidad de que la educación en general debe dejarse de ver como un sistema cerrado y que la Educación Universitaria para satisfacer las necesidades de la sociedad debe interrelacionarse permanentemente con los otros sistemas de educación a fin de apoyarse mutuamente en la construcción del conocimiento profundamente transdisciplinar y complejo que atienda los saberes científicos y soterrados en un abrazo y diálogo.

Es menester la producción de un conocimiento pertinente en las universidades. Esto es no paralizarse en la preparación tradicional de una sola disciplina, que se ha creído cerrada y autosuficiente, obviando los sistemas, las matemáticas frácticas; es menester según Morín (2000) luchar contra las cegueras y las ilusiones del conocimiento; examinar las incertidumbres y contradicciones de la realidad; incluir al investigador en su indagaciones; ha caducado desde hace mucho tiempo la total objetividad en las investigaciones, es hora de admitirlo, encararse a la fragmentación del saber; considerar los contextos y visiones de conjunto y no sólo las parcialidades de los mismos.

Todas estas reflexiones también incluyen progresar en el conocimiento transdisciplinario de la realidad física, biológica, espiritual y social, generando otras visiones y valoraciones, así como a otras capacidades de respuestas y resolución ante los problemas investigados. Los medios para formarse están; el docente no tiene excusa para permanecer pasivo ante una realidad que los arropa.

En el mismo orden de ideas, la perspectiva ecosófica, bioética, y de complejidad de la cultura permea la transgestión educativa;

La cultura como ser esencial del hombre y medida de ascensión humana no sólo concreta la actividad del hombre en sus momentos cualificadores (conocimiento, praxis, valores, comunicación), sino que da cuenta del proceso mismo en que tiene lugar el devenir del hombre como sistema complejo: la necesidad, los intereses, los objetivos, fines, los medios y condiciones, en tanto mediaciones del proceso y el resultado mismo (Pupo, 2013, p.1).

Se trata desde estas perspectivas de la visión transdisciplinar e integradora de la cultura, y que debe estar presente en las concepciones de la transgestión educativa. Acá es importante la pertinencia del conocimiento producido, Rodríguez (2012, p.224) un conocimiento sin aplicación, no es un conocimiento, es importante y valioso si tiene utilidad, “si mejora las condiciones y sirve a la humanidad, muchos trabajos de investigación, con grandes conocimientos, no son conocidos por la comunidad, ni la sociedad civil, y son almacenados en bibliotecas”. El conocimiento es dinámico, capaz de generar razonamiento por ello su importancia radica en ser pertinente, transmitirlo y llevarlo a la praxis. En estos momentos de crisis el conocimiento puede y debe ser la base junto a la acción para ayudar y superar los problemas de la humanidad.

Si pensamos en un espacio transparadigmático que, trastocada la gestión tradicionalista de la educación, es el proyecto transmoderno; pues no

es posible un viraje de esta desde pisos de la modernidad. Ya ha sido desnudada de diversas maneras.

¿Qué es la transmodernidad? Hay que tener cuidado con su comprensión, hay quienes la mal entienden poniendo espacios de tiempos en sus mentes, así como quien espera que muera la modernidad y postmodernidad para que nazca la transmodernidad, así como un cuento de hadas. Seré incisiva también acá. Lo haré en hombros de gigantes; la transmodernidad como civilización que se adopta en paso a la descolonización según Dussel (1992; p.162) “es un nuevo proyecto de liberación de las víctimas de la Modernidad, la “otra-cara” oculta y negada”.

Más aun, en la transmodernidad, de acuerdo con Dussel (2005, p.390), se “exigirá una nueva interpretación de todo el fenómeno de la Modernidad, para poder contar con momentos que nunca estuvieron incorporados a la Modernidad europea, y que subsumiendo lo mejor de la Modernidad europea y norteamericana “que se globaliza”. Se ira a la búsqueda en la exterioridad de la modernidad, las culturas olvidadas; el otro encubierto; en palabras de dicho autor, la encubierta vieja y caducada gestión educativa.

En el lector es importante esta realidad vivenciada en su lectura; pues es una ruptura con la forma tradicionalista de hacer investigación desde el piso paradigmático y la modernidad impuesta en lo que se indaga. Es de resaltar entonces, que en la transmodernidad más allá de las pretensiones eurocentristas se hace resurgir lo propio de cada cultura, aquello que dejó de lado el proyecto moderno por ser inconmensurablemente disímil a su propia ideología. Todo esto da un viraje a las concepciones que involucran a la gestión educativa tradicional.

Entre los grandes transparadigmas profundamente transmodernos que van al rescate de las culturas otras olvidadas, renegadas, desaparecidas, aculturadas, transculturadas y muchas que se niegan a morir y que han sido ocultadas en la gestión educativa, está la transcomplejidad de la que ya les había visionado algunas pinceladas y que, aclaro, no es una moda, no es una nueva manera de encerrarnos en la ciudadela de los paradigmas que no impiden pensar y actuar correctamente, como muchos quieren hacer ver. Muy por contrario, son las aperturas otras que reconocen, entre muchas cuestiones, la insuficiencia de la gestión educativa del momento.

Desde la transmodernidad se deja de lado el debate cualitativo-cuantitativo-sociocritico y sin excluirlos va como un proceso complejo y transdisciplinario de construcción y reconstrucción del conocimiento de la gestión educativa transparadigmática, esto es fuera de los cánones de la modernidad; con la transcomplejidad. Investigaciones en estos casos fuera de los paradigmas son de gran necesidad y valor; sin importar cuántos ejercicios de poder se toquen; la idea es romper las viejas estructuras, y es *usar bien el arma más poderosa que nos ha dado Jehová: su Palabra inspirada*, (Timoteo 3:16, Reina Valera 1960). Con la palabra, con el ejemplo se comienzan a desmitificar la crueldad, la miseria, la politiquería, el accionar antigua: el ataque a la casa más alta: el planeta. La autora acá usa la ironía para expresar, ya fuera de los paradigmas, lo que piensa y siente; tremendo atrevimiento en muchas investigaciones tradicionales castradoras cuando en muchos casos justificarse con nuestras creencias y fe es una desfachatez.

Por otro lado, la transcomplejidad surge de la crisis científica actual, producto de la existencia de varias perspectivas filosóficas en el ámbito científico. Los planteamientos de esta perspectiva transepistemológica retan al pensamiento clásico de la racionalidad como transición del pensamiento de la simplicidad hacia un pensamiento complejo, en este caso de la transgestión educativa. Desde la transcomplejidad se puede

aceptar la naturaleza múltiple y diversa de lo estudiado, la integración y desintegración de elementos diferentes y contradictorios en distintos tipos de unidad, la aceptación del cambio y la mutabilidad de los objetos, de lo imprevisto como forma de expresión alternativa de un sistema ante hechos similares ocurridos en el tiempo (González, 1997, p. 61)

Afirma Guzmán (2013, p.13) que desde la transcomplejidad como episteme, se desafía la reelaboración de nuestras categorías mentales desechando como reglas el historicismo, la fragmentación y la simplificación del conocimiento. “Se centra en el homocomplexus como ser bio-psico-eco-planetario dirigido hacia la construcción y reconstrucción del conocimiento, como elemento significativo para avanzar hacia una sociedad transcompleja de la que la transgestión educativa da cabida a una nueva y renovada educación” tan necesaria e urgente en estos tiempos.

La transcomplejidad se encuentra, según Guzmán (2013, p.29) “contenida en diversos metadominios del conocimiento donde confluyen psicología, espiritualidad, antropología, política, lingüística, ecología, economía, historia y filosofía, entre otras ciencias”. La transcomplejidad es una perspectiva epistemológica emergente que plantea un nuevo modo de percibir y hacer ciencia que va más allá de la perspectiva de la complejidad, la cual tiene la posibilidad de permitir la auto-construcción y reconstrucción de nuevos escenarios científico-académicos, emocionales-intelectuales y ético-morales, distintivos que trascienden las perspectivas que le anteceden.

La naturaleza misma del conocimiento, según la teoría, es compleja y transdisciplinar; está dotado según González (1997) de elementos constructivos, reconstructivos y reconstructivos, es uno de los nudos del proceso de complejización de lo que se quiere estudiar, educar, construir, innovar. La naturaleza misma es incierta, sin embargo, mantiene elementos de devenir según contexto, circunstancia, proceso investigativo o desarrollo creativo individual o social. El conocimiento dentro del proceso educativo, en este sentido, es cuestionado, reflexionado y es el elemento que permite que el sujeto que aprende adquiera las cualidades complejas de lo que deseamos complejizar.

En consonancia con González (1997) el conocimiento es abierto, flexivo, incierto, cambiante, cuestionante y cuestionado, procesual, sistémico, planetario, transformador y transdisciplinario. Está en el sujeto y parte de los procesos complejos que desarrolla su aula mente social, bajo inicios de la metacomplejidad, existe una dialogicidad interna y externa que le permite construirse y deconstruirse individual y socialmente.

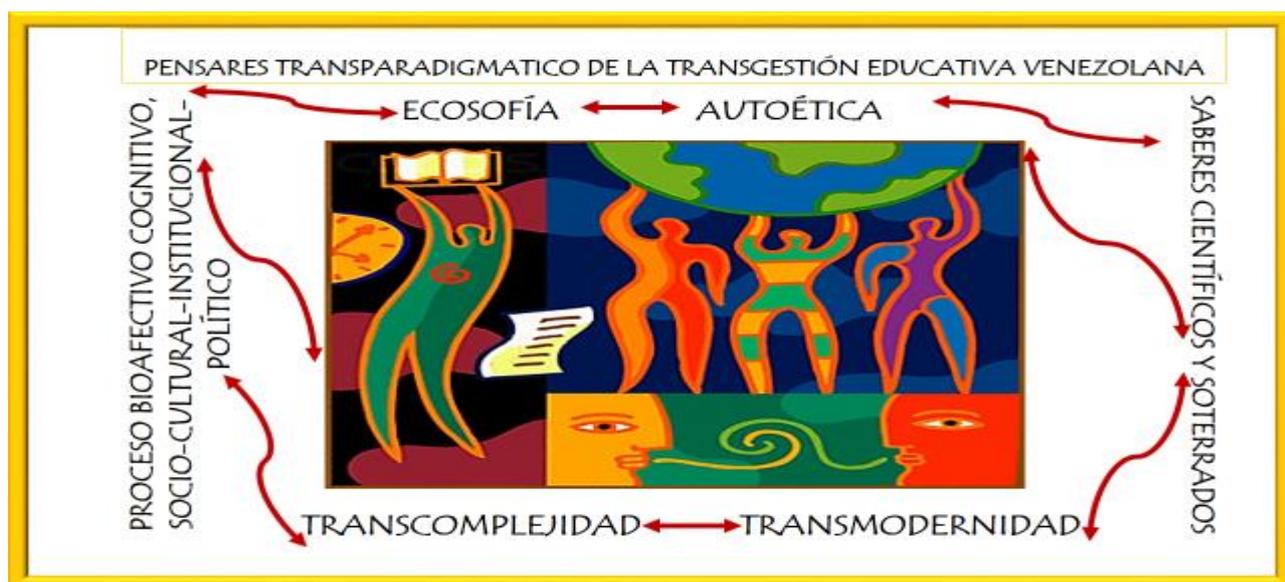
Las reflexiones analíticas desde la postura epistemológica y metodológica, que surge en estas discusiones con la aplicabilidad del principio de la sinergia correspondiente al enfoque transcomplejo que cuestionan las

acciones del ser humano centradas en la individualidad, desde su creación y desarrollo en la vida, sociales, donde intervengan las políticas educativas y políticas sociales del Estado venezolano, de acuerdo al proyecto educativo existente, los paradigmas emergentes para la educación universitaria al momento histórico, así como responder a la realidad, necesidades, expectativas y retos de la sociedad en materia de formación del ser humano.

Las reflexiones analíticas proporcionaron grandes aportes al conocimiento sobre la gerencia educativa en las universidades producto de los cambios paradigmáticos, que involucran las políticas nacionales e institucionales ante los cambios y transformaciones del mundo global, complejo y la incorporación de paradigmas emergentes educativos desde la complejidad y la transcomplejidad del nuevo modo de producción de conocimientos dentro de las distintas disciplinas del saber científico, humanista, técnico, social, psicológico, cultural, institucional, político, mediante conocimientos constructivos e innovadores desde la contextualización.

El desarrollo de las acciones del transgerente universitario Venezolano, en respuesta a las tendencias de cambios y transformaciones curriculares, políticos, económicos, tecnológicos y sociales, están vinculadas a su pensamiento y estilo de pensamiento gerencial donde no existe una “receta” del gerente educativo ideal, sino que se realizarán de acuerdo a la diversidad organizacional y cultural con funciones abiertas, flexibles, innovadoras, alejadas de una visión fragmentada del mundo, donde según Guzmán (2013) existe una multidiversidad de manifestaciones fenomenológicas, culturales, éticas, ecológicas, representadas por situaciones problemas, que requieren ser atendidas y comprender la transcomplejidad como transparadigma biológico que integre la ecocognición del pensamiento complejo con implicaciones holísticas de cambio y transformación.

En lo que sigue se intenta visionar las líneas de salida con sus categorías constitutivas en un gráfico.



**Figura 2. Pensares transparadigmáticos de la transgestión educativa venezolana. Fuente: realizada por la autora para la investigación**

En la parte final, sólo de esta indagación, se afirma que el proceso transgerencial educativo conduce a los transgerentes universitarios a un pensamiento creativo orientado a la generación y producción de conocimientos, el desarrollo de competencias intangibles de tipo cognitivas y estar constantemente motivado para impartir el liderazgo participativo institucional y las competencias tangibles como lo es lo técnico administrativo, planificación, organización, dirección, ejecución y control, donde la comunicación efectiva debe ser permanente para el logro de sus objetivos o metas propuestas.

Las universidades, se consideran organizaciones sociales complejas, estructuradas formalmente, donde la comunicación, el diálogo, la toma de decisiones atiende a los procesos de participación desde las individualidades, grupales y colectivos de las ideas, necesidades, aportes y proyecciones en los procesos investigativos, que en este caso es fundamental insertarse en los aspectos, elementos, principios de la investigación transcompleja como eje dinamizador de cambios ecosóficos y transformaciones de la sociedad transmoderna.

La autora en el devenir investigativo para culminar, sólo en este caso, apertura una transgestión educativa rica en visionas otras, fuera del encierro de los paradigmas que atiendan a la globalidad del problema, en una transcomplejidad que nunca reduce, dando cabida a las culturas olvidadas, en saber ecosófico, lleno de compasión, espiritualidad y un deseo firme, más bien un convencimiento, de cambios profundos en la conciencia y accionar del ser humano, el único que desde su trinchera puede promover grandes cambios con sus acciones; no importa si se siente solitario en su misión, los grandes cambios vienen de seres humanos ávidos de ellos que luego pueden llegar a ser grandes líderes, muchos son ejemplos de ellos. No olvidemos que la educación, al igual que antes, es el escenario propicio para ello. Sin duda alguna merecemos un mundo mejor, hagámoslo posible.

## Referencias

- De Sousa, B. (2003). *Crítica de la Razón Indolente Contra el Desperdicio de la Experiencia, Volumen I, Para un Nuevo Sentido Común: La Ciencia, El Derecho y La Política En La Transición Paradigmática*. Editorial Desclée De Brouwer, S.A.
- Dussel, E. (1992). *La ética de la liberación: ante el desafío de Opel, Taylor y Vatio con respuesta crítica inédita de K.-O. Opel*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación*. México: UNAM.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?* Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1997). *La educación en la Ciudad*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2009a). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2009b). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- González, S. (1997). *América Latina y la complejidad*. En Sergio González (Comp.) *Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morín, América Latina*

- y los procesos educativos. (23-22) Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Guzmán, J. (2013). Metodología para abordar una investigación desde una perspectiva transcompleja. *Revista de Investigación*, 79 (37), 13-31.
- La Biblia. Versión de Casiodoro Reina (1569) Revisada por Cipriano Valera (1602) -Revisión 1960. Philadelphia, Pensilvania, USA: Sociedades Bíblicas en América Latina, National Publishing Company.
- Lanz, R. (2005). El arte de pensar sin paradigmas. *EDUCERE, La revista Venezolana de Educación*, 9 (30), 421-425.
- Lanz, R. (2011). La transformación universitaria en el contexto de la relación universidad-estado-mundo. *EDUCERE, La revista Venezolana de Educación*, 15(50), 177-186.
- Morín, E. (2000). *Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*. Caracas: Ediciones IESALC/UNESCO.
- Morín, E. (2006). *El método: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid, España: Cátedra Ediciones.
- Pupo, R. (2013). Ecosofía, cultura, transdisciplinariedad. *Revista Big Bag Faustiniiano*, 2(4), 1-7.
- Rodríguez, M. (2011). La ética en la praxis de la tríada: matemática – cotidianidad – y pedagogía integral. *Revista educación y desarrollo social*, 1, 175-184.
- Rodríguez, M. (2012). El papel de la Educación Superior en la producción del conocimiento en el clima cultural del presente. *REIFOP Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (4), 119–125.
- Rodríguez, M. (2014). La gestión del conocimiento en las instituciones educativas en el clima cultural del presente. *PRAXIS EDUCATIVA ReDIE Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 10, 8-27.
- Schavino N. y Villegas C. (2012). De la teoría a la praxis en el enfoque integrador transcomplejo. Proco. Del Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021. Recuperado el 14 de septiembre, 2015, de: [http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EIC/R0721\\_Schavino.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EIC/R0721_Schavino.pdf)

# EL PODER EDUCATIVO DE LOS VIDEOJUEGOS.

## THE EDUCATIONAL POWER OF VIDEO GAMES.

Alan Tonatiuh López Niño

---

Licenciado en Informática por el Instituto Tecnológico de Oaxaca. Labora en el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). Función: Asesor-Investigador (Docente). Pasante de la Maestría en Pedagogía de las Ciencias Sociales en el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas, con sede en la ciudad de Oaxaca, México. [zagato00@gmail.com](mailto:zagato00@gmail.com)

---

Recibido: 27 de marzo de 2017

Aceptado: 27 de junio de 2017

### Resumen

Los videojuegos son una herramienta útil para entretener a los adolescentes, pero también un importante instrumento didáctico. Debido a que los jóvenes se dejan eclipsar por estos juegos, últimamente se les está sacando el máximo partido en la escuela, resultando de vital importancia el rol que deben jugar los profesores frente a la abundancia de recursos que suponen las nuevas tecnologías, por lo que la propuesta de este artículo se encamina hacia la potenciación y las posibilidades educativas de los videojuegos para contribuir de mejor manera a la formación del estudiante e incluso del docente. Se concluye que los videojuegos pueden ser una herramienta sumamente atractiva y motivadora que, usada de manera correcta, propicia el aprendizaje significativo y desarrolla la cognición del estudiante.

**Palabras clave:** Videojuegos, Educación tecnológica, Aprendizaje significativo, Aprendizaje virtual, Recursos didácticos.

### Abstract

Video games are a useful tool to entertain teenagers, but also an important teaching tool. Because young people are eclipsed by these games, lately they are getting the most out of school, and the role that teachers must play in the face of the abundance of resources involved in new technologies is of vital importance. The proposal of this article is directed towards the empowerment and educational possibilities of videogames to contribute in a better way to the formation of the student and even of the teacher. It is concluded that video games can be an extremely attractive and motivating tool that, used correctly, encourages meaningful learning and develops student cognition.

**Keywords:** Video games, Technological education, Significant learning, Virtual learning, Didactic resources.

## Introducción

En el presente artículo pretendo reflexionar acerca del poder educativo de los videojuegos, señalando como desde hace un par de décadas las nuevas tecnologías se han inmiscuido de forma sorprendente en el entretenimiento de niños y jóvenes; razón por la cual investigadores han propuesto que esta influencia sea aprovechada en el contexto educativo, logrando positivos resultados. Además, llevo a cabo un análisis acerca de las características de los videojuegos, su relación con el aprendizaje y los cambios cognitivos que se originan con su uso, en contraposición a la formación escolar tradicional. Se describe un ejemplo de su aplicación en la tarea educativa, analizando sus ventajas generalmente menospreciadas por la concepción clásica. Por lo que su uso en el proceso educativo exige una minuciosa selección y la práctica de un proceso previamente estructurado por parte de los educadores.

Los videojuegos constituyen en nuestra sociedad la forma en que los niños y adolescentes se van conectando con el mundo de la virtualidad y de las nuevas tecnologías. Contrariamente a la gran aceptación y uso por parte de los menores, son muy criticados por sus contenidos y desaprovechados en el campo educativo. De acuerdo con este análisis, se puede considerar como una herramienta más, aunada al conjunto de auxiliares didácticos. Analizar el contexto de los videojuegos no es un hecho aislado del cual se puedan enunciar tan sólo sus características, sus aspectos negativos y positivos, es un tema complejo en donde se conjuntan la intervención de diversos participantes y múltiples factores.

Desde esta perspectiva, resulta de vital importancia, en especial para los docentes, analizar y entender el verdadero potencial educativo de los videojuegos, ya que estos, de acuerdo con Marín y García (2005), “proporcionan nuevas formas de aprendizaje e información, además de entretener y distraer. Potencian, también, la concentración y la atención, además de ayudar a construir las habilidades físicas, psicomotoras y cognitivas que el niño y el adolescente necesitan en determinadas etapas de su vida”

Los niños y jóvenes son el eje en el análisis de este nuevo escenario de entretenimiento; pero padres de familia, instituciones educativas, el gobierno, los medios de comunicación así como otros medios de entretenimiento, también están involucrados en el asunto.

Tan popular medio de entretenimiento posee ciertas características de un espacio lúdico y promueve la interiorización de determinados modos de aprendizaje en los escolares, que contrastan fuertemente con las propuestas de la enseñanza formal impartida en las escuelas. Estas diferencias, si no son advertidas por los educadores, facilitan la constitución de problemas de aprendizaje reactivo y manifestaciones inhibitorias del pensamiento. Este artículo brinda un aporte valioso para la reflexión educativa, puesto que se vinculan las características del aprendizaje al espacio lúdico de los videojuegos en contextos escolares.

Es indiscutible el valor educativo de los juegos, pero surge el cuestionamiento respecto a por qué los espacios educativos formales lo rechazan como un aspecto que contribuye al desarrollo educativo del sujeto. El objetivo fundamental de este escrito consiste en ofrecer un marco de reflexión

sobre las ventajas que tiene utilizar los videojuegos como un material informático más dentro de la escuela.

### **Antecedentes históricos de la mancuerna: tecnología y entretenimiento.**

Todo tipo de juego digital interactivo, con independencia de su soporte (ROM interno, cartucho, disco magnético u óptico, online) y plataforma tecnológica (máquina de bolsillo, videoconsola conectable a la televisión, teléfono móvil, máquina recreativa, microordenador, vídeo interactivo) es considerado como videojuego. Igualmente, Ortega (2002) señala, que “se trata de narraciones audiovisuales de naturaleza digital que se presentan en forma de aventura gráfica, simulación o arcade, y representan una alternativa a los tradicionales relatos cinematográficos o televisivos”.

El hecho de que los formatos se han dado en múltiples variedades ha hecho que su comercialización se generalice para todos los gustos, circunstancias y condiciones económicas y, además, ha contribuido a su amplia difusión entre todos los estratos culturales de nuestra sociedad, constituyendo una de las fuentes de entretenimiento más importantes de los últimos tiempos, especialmente para los más jóvenes.

Las manifestaciones iniciales de los actuales videojuegos se detectan en los años cuarenta, cuando los técnicos americanos desarrollaron el primer simulador de vuelo, destinado al entrenamiento de pilotos. El primer videojuego se desarrolla en 1972, llamado ‘Pong’, que consistía en una rudimentaria partida de tenis o ping-pong. En 1977, la firma Atari lanzó al mercado el primer sistema de videojuegos en cartucho, que alcanzó un gran éxito en Estados Unidos y provocó, al mismo tiempo, una primera preocupación sobre los posibles efectos de los videojuegos en la conducta de niños y jóvenes. La calidad del movimiento, el color y el sonido, así como la imaginación de los creadores de juegos fueron tales que, conjuntamente con la disminución de costos, relativo de dichos videojuegos, a comienzos de los 90, se extendieron de manera masiva los juegos creados por las dos principales compañías, Sega y Nintendo, pasando en poco tiempo a constituirse en uno de los juguetes preferidos de los niños.

El desenvolvimiento generalizado de los videojuegos en la década pasada, provocó una nueva oleada de investigaciones en diversas áreas del conocimiento, incluyendo claro está, la educación, además de la preocupación y las valoraciones que estos juegos han recibido por parte de padres, educadores y principalmente los medios de comunicación, para quienes generalmente los videojuegos son vistos como algo negativo y perjudicial. Las organizaciones científicas más reconocidas y las empresas de publicaciones han dejado un espacio en sus investigaciones para la influencia de los videojuegos en diferentes ámbitos. Hasta no hace muchos años el juego del niño no se encontraba tan atravesado por la tecnología como en la actualidad. Desde el ‘Pong’ en adelante, los niños y adolescentes han comenzado a interactuar con tecnologías provenientes del campo de la computación que han generado fascinación y preocupación por parte de los adultos responsables de la educación de los menores (Balaguer, 2002).

Durante muchos años el juego infantil y la tecnología eran contextos totalmente separados, pero recientemente estos campos han interactuado causando una enorme aceptación por parte de los jóvenes y una inquietud por parte de sus formadores que, en ocasiones, aún sin bases científicas han juzgado y descartado lo que posiblemente fuera un instrumento educativo. Los videojuegos han dejado de ser una mera forma de entretenimiento para pasar a ser una forma de expresión cultural de fines del siglo XX, pese al muy bajo interés que ha mostrado el mundo académico frente a sus desarrollos y a sus ventajas en el campo educativo. Aguiar y Farray (2003) afirman que “los videojuegos favorecen los reflejos, la psicomotricidad, la iniciativa y la autonomía, pudiéndose introducir en la educación con una finalidad didáctica, para contribuir al logro de determinados objetivos educativos.”

Los niños, en la actualidad, prefieren los videojuegos a los programas televisivos y pasan más tiempo en ellos; en lugar de recibir pasivamente los contenidos de la televisión, optan por los videojuegos, ya que controlan totalmente lo que ocurre en la pantalla, los videojugadores tienen la enorme ventaja de conducir el flujo de los acontecimientos. Es precisamente esta característica la que permite entender porqué los videojuegos pueden convertirse en un poderoso instrumento educativo (Revuelta, 2004).

Dos son las razones, a nuestro juicio, del gran eco que los videojuegos tienen en nuestra sociedad. Por una parte, hay que tener en cuenta la gran afinidad que existe entre los valores, actitudes y comportamientos que promueven los videojuegos y los que son imperantes en nuestra sociedad actual. Por otra parte, desde el punto de vista del aprendizaje, hay que tener en cuenta que los videojuegos cumplen muchos de los requisitos que una eficaz enseñanza debe contemplar, y en muchos casos lo hacen mejor incluso que nuestros actuales sistemas educativos (Etxeberia, 2000). Esta aceptación se debe en gran parte a que en los videojuegos se promueven valores de competencia, reto, sociabilización que nuestra sociedad aplaude, y a la vez satisface con ciertos requerimientos que una educación completa debería de promover, tal como la motivación, el desarrollo de habilidades, la metacognición, el aprendizaje significativo y más.

Es innegable que estos nuevos medios han propiciado mayor aceptación, contrariamente al poder que tenía la televisión y aún más en relación a la literatura. Si se analiza que aún en esta época no se han concluido los estudios de los que ha representado en el marco sociocultural y educativo la televisión, el vídeo, las computadoras, internet, etcétera. En este contexto, saber de qué forma el uso de un determinado medio influye en el aprendizaje es un tema difícil de abordar. El cuestionamiento es justificado pero su respuesta es compleja y, sin embargo, a menudo la sociedad se conforma con los titulares que presentan los medios de comunicación.

Aquí subyace la importancia de un cambio paradigmático que incluya a todos los involucrados en el proceso educativo en el que se acepte al videojuego como parte importante de la formación integral de los alumnos, un cambio, claramente mencionado por Friedrich Schiller (1875) al decir que “el hombre sólo juega cuando es libre en el pleno sentido de la palabra, y sólo es plenamente hombre cuando juega y aprende.”

## Los videojuegos, más allá de la diversión.

La actividad lúdica es una característica de la sociedad humana. Los historiadores del juego han mostrado la existencia de juegos en las más diversas culturas. Generalmente la acción de jugar había estado asociada al entretenimiento y a la diversión hasta finales del siglo XIX. Desde el punto de vista educativo, este hecho cambió gracias al movimiento pedagógico de la Escuela Nueva en la que el juego adquirió un papel primordial como metodología de enseñanza, el juego fue introducido en la escuela como algo más que un entretenimiento o una diversión. Así pues, “el videojuego es un juego, pero incorpora una serie de mecanismos que lo diferencian de otros y lo hacen más complejo.” (Álvarez, 2013).

Los educadores vislumbraron algo que muchos años después ha sido confirmado por numerosas investigaciones: los juegos tienen un gran potencial educativo. Pero el valor de los juegos no es sólo su factor motivacional, sino que a través del juego se puede aprender, se pueden desarrollar destrezas, habilidades y estrategias. Definitivamente el videojuego, como herramienta pedagógica, debe ser abordado a partir del objetivo para el cual quiere ser utilizado. “Si lo que se desea es crear trabajo en equipo, capacidad de resolución de problemas y generar diferentes perspectivas sobre un problema concreto, el videojuego puede ser la herramienta ideal para el alcance de estos objetivos.” (Del Moral, Guzmán & Fernández, 2014).

Es concluyente que se puede aprender jugando. Los niños y niñas tienen ahora tantas maneras de conocer el mundo y tantos entretenimientos que pasan por lo visual, y resulta interesante observar en qué medida algunos medios contribuyen a ampliar o limitar su capacidad cognitiva, cómo es que influyen sobre la conducta o tienden a reforzar estereotipos (Demaria, 2001).

Actualmente la forma en que los infantes tienen acceso al conocimiento son tan variadas e incontables que no es de sorprender que muchos medios son tomados como uno de estos elementos de los que se han apropiado para cumplir su objetivo de indagar y descubrir su entorno. Con el desarrollo de la tecnología informática surge un nuevo tipo de juego: los videojuegos, estos poseen unos atributos propios y diferentes de otros tipos de programas aunque buena parte del software educativo actual intenta copiar los diseños de los juegos para aumentar la motivación al usarlos. No obstante, las diferencias en cuanto a formato de los videojuegos y de los juegos educativos aún son notorias.

Las investigaciones que parecen aplicar esta idea al terreno de la informática educativa son bastantes. Al hablar de los videojuegos se tiene que tener presente que el medio en sí mismo posee de unas características propias diferentes a otros programas informáticos y, además, existen muchas formas de contenido dentro de los videojuegos que llevan a considerar otros aspectos. Estos atributos propios están en función de que contienen notaciones simbólicas tales como informaciones textuales, sonido, música, animación, vídeo, fotografías, imágenes en tres dimensiones, diversas notaciones se encuentran presentes en una sola pantalla.

Sin duda, es destacable considerar que “la evolución visual de los videojuegos y su influencia en los usuarios es un interesantísimo ámbito de

investigación en desarrollo hasta el momento. Si bien existe la certeza teórica de que la tridimensionalidad y la realidad virtual favorecen la intensidad de la “inmersión” perceptiva y emocional del jugador en el mundo virtual representado, equiparable posiblemente a la introducción de la perspectiva renacentista en la representación pictórica. Estas innovadoras vertientes tecnológico-creativas abren nuevas posibilidades a la creación de materiales didácticos hipermedia visualmente tridimensionales y dotados de sonido espacial, especialmente útiles para alumnado con necesidades educativas especiales” (Pascual & Ortega, 2006: 221).

Además son dinámicos, ya que permite mostrar en pantalla fenómenos de procesos cambiantes. Las imágenes producidas por el videojuego pueden crear modelos de cualquier fenómeno real, posible o imaginario. Por último son altamente interactivos; ya que existen las tres posibilidades de apropiarse del medio y personalizarlo. Son estos atributos los que diversas investigaciones han tomado para demostrar que muchos videojuegos favorecen el desarrollo de determinadas habilidades, de atención, concentración espacial, resolución de problemas, creatividad, etcétera, por lo que se concluye que en su conjunto, desde el punto de vista cognitivo, los videojuegos suponen algún tipo de ayuda en el desarrollo intelectual.

### **Los videojuegos como recurso didáctico.**

Desde que las técnicas pedagógicas son utilizadas en la educación sistematizada, el juego ha sido parte fundamental de las mismas, pero es probable que no haya ningún marco teórico en el que se pueda encuadrar el videojuego como una tecnología educativa, todo y que se ha utilizado frecuentemente en educación con resultados positivos.

Sin duda los videojuegos en general mejoran los reflejos, la psicomotricidad, la iniciativa y autonomía de los jugadores, pero además “también pueden utilizarse en el ámbito educativo con una funcionalidad didáctica para contribuir al logro de determinados objetivos educativos” (Marqués, 2000).

Se han llevado a cabo varios estudios sobre la incorporación del empleo de los videojuegos como un elemento más que se puede aprovechar pedagógicamente en la escuela. “Los videojuegos permiten aprendizajes encubiertos que salvan la resistencia a los aprendizajes formales (Saz, 2002).” Se ha comprobado que el hecho de que el alumno vea este medio no como un proceso de aprendizaje sino como un simple juego propicia la ruptura de la resistencia hacia el conocimiento que implícitamente le derivará.

Siendo visto desde el aspecto teórico, la facilidad con la que se da la adquisición de habilidades psicomotrices, habilidades de búsqueda, retención y asimilación de información, habilidades organizativas y analíticas lleva a pensar que dado que el alumno que juega, en general busca evaluar el proceso que ha seguido para llegar al final del juego, adquiere un cierto grado de habilidad metacognitiva, esto es, ser consciente de su propio proceso de aprendizaje. Por tanto, “se encuentra en el punto de partida de un aprendizaje significativo en el que ya nadie duda que se puede aprender jugando.” (Begoña Gross, 2002).

Una forma recomendable de utilizar los videojuegos como recurso didáctico es a través de un proceso que conlleva varias etapas:

- *El análisis previo del juego:* Es necesaria una clasificación de los videojuegos, que permita valorar cuáles son los elementos que aportan y cuáles de estos son factibles de ser aprovechados para trabajar en un área y en un nivel determinados. Ya que los videojuegos no han sido diseñados como juegos educativos es evidente que un mismo juego puede aportar elementos a diferentes áreas y que se puede usar en diferentes edades. En esta clasificación se considerarán elementos tales como la descripción del juego, los criterios pedagógicos contenidos, las áreas curriculares, hechos y conceptos, así como los procedimientos, valores y contravalores que se involucran.

- *La interacción maestro-juego-alumno:* Los aspectos de la relación maestro-alumno-juego se tendrán que tomar en cuenta, ya que cuando un niño juega, no son los mismos objetivos los que tienen el maestro y el alumno. En este caso, el maestro ha de orientar el juego, y enfocar las actividades propias del juego a fin de que el alumno sea consciente de lo que está aprendiendo, ya que el alumno, por lo general, no tiene motivaciones educativas y no le interesa saber si aprenderá o no con el juego. “Las técnicas de la realidad virtual están ya dando lugar al desarrollo de nuevas formas de aprendizaje basadas en la participación activa de los alumnos, viendo, oyendo, haciendo las cosas que aprenden (Levis, 1998)”. Con este innovador recurso la tarea educativa se basa en que el alumno debe dejar de ser un sujeto pasivo y pasar a la acción, debe escoger su camino y adquirir autonomía en la actividad y en el proceso debe asumir sus propias decisiones.

- *Objetivos:* Conscientes que no todos lo podrán conseguir, se pretende favorecer que el alumno sea capaz de construir activamente el conocimiento en lugar de recibirlo elaborado, que decida el camino más adecuado en la resolución de una situación, todo teniendo en cuenta las relaciones causa efecto que ejerciten de forma directa la elaboración de estrategias cognitivas, que desarrolle la capacidad de síntesis a través de los juegos a fin de tener más facilidad a la hora de entender fenómenos complejos, que valore los diferentes aspectos de la realidad de una forma más global y más interdisciplinar y que valore la interacción entre otros alumnos pues sabe que le pueden servir en la consecución de mejores resultados a fin de aumentar su capacidad de diálogo y argumentación. Se debe considerar que todo lo anteriormente expuesto no se conseguirá sólo jugando con los videojuegos, que en la educación hay muchos factores que intervienen, pero aprovechar este recurso tiene como propósito en general, que el alumno sea capaz de transferir a su vida cotidiana los aprendizajes que de forma autónoma va alcanzando cuando juega.

Se considera necesario que para que todo lo anteriormente expuesto se vea aterrizado en el campo educativo, se muestre un ejemplo de una propuesta didáctica elaborada por un grupo de docentes denominado F9, coordinados por la pedagoga Begoña Gross en España, uno de los grupos más innovadores en esta área, que además de llevar a cabo el análisis de los videojuegos más usados por los niños y jóvenes, los han llevado a la práctica y han estructurado sus resultados en publicaciones diversas. Es por ello que a continuación se expone uno de esos análisis.

## **PC Fútbol 7. “Más que fútbol: Matemáticas y Geografía”**

- *Tipo de juego:* Simulador deportivo.
- *Objetivos del juego para los alumnos:* Ganar todas las competiciones posibles, ascender de categoría a su equipo y gestionar su club de manera competitiva.
- *Para el maestro:* observar cómo se ponen en práctica diversas destrezas y con su hábil intervención conseguir sistematizar los aprendizajes.
- *Requisitos de aprendizaje:* la edad recomendada para trabajar en el aula es la que corresponde al primer grado de Secundaria, no obstante, puede iniciarse a partir del último grado de la Educación Primaria. El nivel de dificultad de aprendizaje es progresivo, se empieza jugando ligas simples y se avanza en él, a medida que se ponen en práctica procedimientos más complejos.
- *Criterios pedagógicos:* los contenidos del juego incluyen conceptos de gran vigencia en la sociedad actual, como la estadística y el tratamiento del azar como instrumento de comprensión y análisis de la información; y la obtención, selección y tratamiento de la información, de forma autónoma y crítica. Pero su mayor interés didáctico reside, sin duda, en la gran variedad de procedimientos de matemáticas que obliga a ejercitar, añadiendo la facilidad con que se adquieren, algunos conceptos de geografía. En el apartado de valores destacamos que proporciona un elevado grado de autoestima, no importa en qué modalidad juegue el alumno; el rigor en la obtención de la información; la interacción con el grupo, ya sea a nivel de discusión con el pequeño grupo o para compartir y contrastar con el resto de compañeros. He aquí una lista de habilidades que el juego obliga a practicar:
- *Psicomotrices:* lateralidad y organización del espacio: Son fundamentales las tácticas de juego que cada entrenador aplica a su equipo en el área de juego.
- *De asimilación y retención de la información:* atención y memoria: El jugador debe estar atento a la información que el programa genera a medida que actualiza las jornadas y presenta mediante mensajes puntuales. Debe reconocer banderas y localizar las principales ciudades de los continentes.
- *Habilidades para buscar información dentro y fuera del programa:* Pueden consultarse las estadísticas de cada encuentro: chutes bajo los tres palos, posesión del balón individual y por equipos, pases, entradas, goles, tarjetas, lesiones. Pueden disputarse las principales competiciones futbolísticas y para actualizarlas es preciso hacer un seguimiento de información mediante la prensa.
- *Organizativas:* Es indispensable una organización de recursos. El jugador o entrenador debe organizar su equipo mediante su pericia y la aplicación de diversas estrategias. Se pueden personalizar las características técnicas y físicas de los jugadores: velocidad, calidad, resistencia, agresividad, estado físico y moral.
- *Creativas:* Genera hipótesis y desarrolla el razonamiento deductivo. Aplicando determinadas tácticas de juego, estrategias de entrenador, se puede llegar a establecer un estilo de juego personalizado.
- *Analíticas:* se precisa evaluar las hipótesis y se desarrolla el razonamiento deductivo. Después de aplicar normas generales se generan

conclusiones que permiten avanzar el nivel del juego y aproximarse a los últimos objetivos.

- *Toma de decisiones*: La gestión y el mantenimiento del equipo y su estado, mantiene analogías con la realidad.

- *Resolución de problemas*: Se requieren operaciones para hacer transacciones de compra y venta, y administrar los recursos del campo, limpieza, mantenimiento, personal encargado del mismo, aforo, vallas publicitarias, retransmisiones y otros medios de índole publicitaria.

- *Habilidades metacognitivas*: el resultado, ya sea de cada partido como de toda la temporada, es consecuencia de las acciones y toma de decisiones que se han aplicado. El alumno debe corregir tácticas y cambiar de estrategias a medida que consulta el producto de sus jugadas, interpretando la información a través de gráficos y tablas de estadísticas. El lugar que alcance en la competición es parte de la evaluación y para ello se autorregula constantemente.

- *Organización en el aula*: Puede formar parte de una clase, de un taller en el aula ordinaria, de una actividad de refuerzo o ampliación de matemáticas o de sociales. Se recomienda formar pequeños grupos de dos o tres alumnos para generar y compartir las estrategias que les permitan alcanzar los objetivos marcados. Antes de terminar la sesión es imprescindible hacer una puesta en común de la dinámica de cada grupo y de las estrategias que se aplican. “El maestro debe atender y observar en todo momento el desarrollo del juego, para incidir en los aspectos más significativos, dar elementos que permitan analizar situaciones, proporcionar salidas si es preciso en un momento de atasco, y de manera sutil provocar la discusión y orientar la dinámica del grupo (Gros, 2000 - Grupo F9).” La anterior propuesta nos muestra que la aplicación de este medio en la educación tiene gran probabilidad de éxito, ya que requiere atención, reflexión y autorregulación, al mismo tiempo que la motivación es extraordinaria. No descartando que cada docente podría llevar a cabo su propio análisis de acuerdo con los recursos que tenga a su alcance.

En general existen una serie de beneficios educativos potenciales que reportaría una utilización adecuada del videojuego en entornos educativos, por un lado, una dimensión socioafectiva, de dinamización de las relaciones de grupo y del trabajo colaborativo. Y por el otro, la reflexión sobre gran cantidad de contenidos que se materializan en conductas y valores aplicables en situaciones cotidianas: aportan capacidad para estimar las consecuencias de las propias acciones y de su efecto sobre los demás y sobreaplicables en situaciones cotidianas: aportan capacidad para estimar las consecuencias de las propias acciones y de su efecto sobre los demás y sobre el contexto. Es decir, se presentan como factor de dinamización de la conducta y del pensamiento. Contribuyen al desarrollo de destrezas y habilidades concretas, como son la coordinación óculo-manual, el desarrollo de la espacialidad y de la capacidad deductiva, el control psicomotriz, la resolución de problemas, la imaginación, el pensamiento (la comprensión, la reflexión, la facultad de análisis y síntesis), etcétera; así como potencian la memorización y el tratamiento de información general y específica (incluso en la práctica por asignaturas).

## Conclusiones

Los videojuegos son un elemento más dentro de los actuales medios: televisión, prensa, libros, vídeos, cine, internet... que nos proporcionan distracción, diversión, muchas veces información y generalmente también ciertos aprendizajes especialmente si se cuenta con una orientación adecuada. Se han llevado a cabo múltiples investigaciones en el área psicopedagógica y social, que muestran que el uso de los videojuegos desarrolla innumerables habilidades de tipo psicomotriz, de creatividad, de autoestima, de sociabilización, de toma de decisiones, de organización, analíticas y de resolución de problemas, todo esto en un contexto de motivación extraordinario.

Normalmente su uso no tiene porqué resultar negativo, como suelen considerarlo algunos medios no bien fundamentados. En todo caso, y refiriéndonos especialmente al tema relacionado con la adicción de niños y adolescentes, corresponderá a la familia la responsabilidad de controlar su uso y limitar las eventuales adicciones y excesos provocados por un determinado tipo de materiales, ya que en ocasiones son adquiridos para suplir la compañía de padres ausentes.

La responsabilidad de la prevención de la violencia, de una acción efectiva a favor de la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres, y de prevenir el aislamiento social, exige un papel activo y decidido de las instituciones públicas para contribuir, y en algunos casos imponer a empresas privadas a establecer una cierta reglamentación. Los aspectos que generalmente se consideran negativos no tienen por qué mermar el conjunto de ventajas que el empleo de este medio pudiera redituarse en las Instituciones educativas, como es el introducirse en el mundo de la informática, el mejorar los niveles de atención, potenciar el razonamiento, la reflexión y el pensamiento deductivo, el desarrollo de habilidades, etc. que son imprescindibles para el desarrollo integral de la persona. Y aun el contenido considerado dañino se pudiera utilizar por los educadores para un análisis de valores sociales.

“Utilizando videojuegos se desarrollan competencias para el manejo de los programas y de los entornos multimedia, se gestiona mucha información y se administran multitud de recursos mientras se despliegan estrategias de organización, diseño y planificación (Gros, 2008).”

El hecho que los videojuegos sean un material muy motivador en sí mismo permite aprendizajes encubiertos que salvan la resistencia a los aprendizajes formales, es papel de los educadores darse a la tarea de hacer el análisis y la selección de esta poderosa herramienta educativa y aplicarla en la medida de lo posible para contrarrestar el peso de la cotidianeidad lamentable en la que en ocasiones se ve anclada la educación impartida en las instituciones educativas.

## Referencias

Aguiar Perera, M.V. y Farray Cuevas, J. I. (2003). Los Videojuegos. *Comunicación y pedagogía*, 191, 33-36.

- Álvarez, F. (2013). Uso de videojuegos educativos, caso de estudio: México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo*, 10, 1-11.
- Balaguer, R. (2002). *Videojuegos, Internet, Infancia y Adolescencia del nuevo milenio*. Fuente original: Revista KAIROS. Año 6, núm. 10, segundo semestre de 2002. Disponible en el archivo del Observatorio para la CiberSociedad: <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=6>
- Del Moral, M., Guzmán, A. y Fernández, L. (2014). Serious games: escenarios lúdicos para el desarrollo de las inteligencias múltiples en escolares de primaria. *e-EDUTEC*, 47, 1-20.
- Demaria, S. (2001). La Videocultura de nuestros alumnos. Un aporte que pretende esclarecer ciertos aspectos sobre los videojuegos. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías Contexto Educativo*. III(15). Recuperado en: <http://contexto-educativo.com.ar/2001/1/nota-06.htm>
- Estallo, J. (1997). *Psicopatología y Videojuegos*. Institut Psiquiàtric. Departamento de Psicología. España. Recuperado en: <http://www.ub.es/personal/videoju.htm>
- Etxeberria, B. (2000). "Videojuegos y educación". Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información (2). Recuperado en: [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_02/n2\\_art\\_etxeberria.htm](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_02/n2_art_etxeberria.htm)
- Friedrich Schiller (1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre (1795)*. Editorial Anthropos, pp. 398.
- Gros, B. (2000). *La dimensión educativa de los videojuegos*. *Revista electrónica de tecnología educativa EDUTEC*. 12, junio de 2000. Recuperado en: <http://www.uib.es/depart/gte/revelec.html>
- Gros, B. (2008). Los videojuegos en la escuela. *Monográfico de Cuadernos de Pedagogía*, 291. Recuperado en: <http://www.xtec.es/~abernat/castellano/justific.htm>
- Levis, D. (1998). Realidad virtual y educación. *Revista Quaderns Digitals*, 20. Recuperado en: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=124](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=124)
- Licona, A. & Carvalho, D.P. (1999). Algunas reflexiones sobre los videojuegos. *EDUTEC*. V Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la educación. Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia. Recuperado en: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/62111/Algunas%20reflexiones%20sobre%20los%20videojuegos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marín Díaz, V. y García Fernández, M.D. (2005). Los videojuegos y su capacidad didáctico-formativa. *Pixel Bit*, 26; 113-119.
- Marqués, P. (2000). *Los videojuegos: las claves del éxito*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UA. Recuperado en: <http://dewey.uab.es/pmarques/videojue.htm>
- Ortega Carrillo, J.A. (2002). *Análisis crítico de los valores que transmiten los videojuegos: Descubriendo su potencial seductor de naturaleza subliminal*. Recuperado en: <http://www.ugr.es/si/txt/es/servinfo.htm>

- Pascual Sevillano, M. A. y Ortega Carrillo, J. A. (2007). Videojuegos y Educación. En Ortega Carrillo, J.A. y Chacón Medina, A. (Coords.). *Nuevas Tecnologías para la Educación en la era digital* (pp. 207-228). Madrid: Pirámide.
- Revuelta, F. (2004). *El poder educativo de los juegos on-line y de los videojuegos, un nuevo reto.* Recuperado en: <http://dewey.uab.es/pmarques/videojue.htm>
- Revuelta, F. (2004). *El poder educativo de los juegos on-line y de los videojuegos, un nuevo reto para la psicopedagogía en la sociedad de la información.* Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, vol. 13:97-102, 2004. Recuperado en: <http://omega.fdo-may.ubiobio.cl/th/v/v13/8.pdf>
- Saz Rubira, J,M (2002 ). *Videojuegos: ¿Herramienta educativa? Las nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad.* Murcia: Conserjería de Educación y Universidades. Recuperado de: <http://www.congresotic.org/SazVideojuegos.pdf>
- Sedeño, A.M. (2002). *La componente visual del videojuego como herramienta educativa.* OEI - Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) España. Recuperado de: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/308sedeno.pdf>
- Sedeño, A.M. (2002). *Inserción de formatos visuales en la escuela: videojuego y vídeo musical en el aula.* EDUTEC, revista electrónica de Tecnología Educativa. 15. Recuperado en: <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec15/sedano.htm>
- Vigueras, E. (2005). Videojuegos: Pueden educar o enajenar. *Revista Etcétera.* 5. México.

# NIÑOS Y NIÑAS: ARTE, POEMA Y VIDA EXPERIENCIA POÉTICO-EDUCATIVA EN LA ESCUELA PRIMARIA

CHILDREN: ART, POEM AND LIFE  
POETICAL-EDUCATIONAL EXPERIENCE AT ELEMENTARY SCHOOL

Jacqueline Zapata (1) y Ma. de los Ángeles Silvestre (2)

---

1.- Doctora en Psicología. Profesora Investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro (México).

[jakiez@prodigy.net.mx](mailto:jakiez@prodigy.net.mx) [jackiezapata21@gmail.com](mailto:jackiezapata21@gmail.com)

2.- Licenciada en Educación Primaria y Maestra en Creación Educativa. Unidad de Servicios Educativos del Estado de Querétaro (USEBEQ) / UAQ. [angela8mat@yahoo.com.mx](mailto:angela8mat@yahoo.com.mx)

---

Recibido: 21 de mayo de 2017

Aceptado: 29 de junio de 2017

## Resumen

Los niños y las niñas de esta tierra son artistas, creadores de sueños, creadores de “un mundo de caramelo”. Mundo al cual iluminan con su luz, transmutando la desolación civilizada, amparándolo, llenándolo de color. Así es, niños y niñas son poesía de mil tonos, porque son belleza, maravilla, gracia, bondad. Y desde luego, son energía vital plena porque viven en conexión con el todo, de ahí su exhuberancia, su esplendor espiritual. Por ello son grandes maestros(as) de vida, quienes han llegado a la tierra, para transformar el mundo, recrear la historia –si la maquinaria escolar no obstruyese esta posibilidad. Para que esto último no suceda, la educación que es *poiesis*, es nuestra opción en juego, y está aquí de fondo en una experiencia de sutil atmósfera poética, protagonizada por un grupo de niños y niñas de la escolaridad primaria. Una aventura a través de la cual la metáfora del arcoíris, participó del juego de la vida, danzó al compás de bellas melodías en cada una de las expresiones poético-plástico-musicales de niños y niñas, pintando en sus sonrisas la radiación de la diosa del aire, Iris. Radiación en colores de vida, pasión, alegría, sueños, esperanza imaginación, paz, armonía y tranquilidad. Una experiencia ludocreativa que nos dejó mostrar que niños y niñas son eminentes poetas, científico-jugueteros, quienes no sólo pueden re-crear las obras artísticas, científicas... sino quienes pueden convertirse en los artistas –auténticos- de la belleza de su propia vida.

**Palabras Clave:** Niños, niñas, artistas, creadores(as), poesía, vida, arcoíris, experiencia ludocreativa-poético-educativa.

## Abstract

The boys and girls of this land are artists, dream makers, creators of “a caramel world”. World to which they illuminate with their light, transmuting the civilized desolation, sheltering it, filling it with color. That is right, children are poetry of a thousand tones, because they are beauty, wonder, grace, kindness, and of course, they are full vital energy because they live in connection with the whole, hence their exuberance, their spiritual splendor. That is why they are great teachers of life, who have come to earth,

to transform the world, to recreate history - if the school machinery does not obstruct this possibility. For the latter not to happen, education that is poesis, is our choice at stake, and is here deep in an experience of subtle poetic atmosphere, carried out by a group of boys and girls of primary schooling. An adventure through which the metaphor of the rainbow participated in the game of life, danced to beautiful melodies in each of the poetic-plastic-musical expressions of children, painting in their smiles the radiation of the goddess Iris. Radiation in colors of life, passion, joy, dreams, hope, imagination, peace, harmony and tranquility. A ludocreative experience that allowed us to show that children are eminent poets, scientific-playful, who not only can re-create artistic, scientific works ... but who can become the authentic artists of the beauty of their own life

**Key Words:** Children, girls, artists, creators, poetry, life, rainbow, ludocreative-poetic-educational experience

## Introducción

La infancia es asombro, verdad, belleza y hermosa danza de la vida. Es música que resuena en el manantial de la creación. Creación vital, imaginación sin límite. Niños y niñas exploradores en el desierto alimentando toda vida. Los cantos de los pájaros, los colores del arcoíris, la fragancia de las flores nos los recuerdan a cada instante. Con los niños ya no hay ríos grises por cruzar pues por sí mismos, son un mar de dulce inmensidad. Horizonte que nos recuerda que la humanidad adulta, tiene esperanza, futuro inacabable, lleno de luz, color y paz.

El mundo de la infancia nos recuerda que ya no es tiempo de aprisionar la vida, sino de cantar alegría; y ser sol y mar. Y no perder el misterio por ganar razón, como sugiriera, Gabriel Celaya. Porque niños y niñas aún no serán portadores del complejo conocimiento provisto por la razón, pero aún son seres de gran sensibilidad, y con gran sentido del misterio. Por ello son grandes maestros de vida. Nos enseñan a volar, a cantar, a reír, y nos devuelven al camino de la verdad. Son conscientes de todo lo que les rodea, aman lo que les circunda, lo cuidan, lo respetan, lo veneran. Luego, ¿por qué hemos de escolarizarlos?, ¿por qué educarlos institucionalmente? ¿Para reprimirles? ¿Para no dejarles bailar, cantar, gritar, saltar? Vaya tentativa tan desgarradora, tan mortal como “legal”.

Es más que sabido que ese es el sinsentido de la maquinaria de gobierno de la infancia. El sinsentido del aula escolar, el espacio de la cuarentena física y moral, en la cual se troquelan 20, 25, 30 o hasta 50 vidas, y ello sin pensar, vía un cúmulo de actividades rutinarias, rudimentarias y, es cierto, artificiales, improductivas. Es lo propio de la racionalidad tecnológica, administrativa escolar y de su delirio organizativo, planificador. Y desde luego, des-calificador de quien no se supedita, de quien no siga la regla, de quien no obedezca, se siente y se calle para recibir el *dictado* de notas, o para copiarlas del pintarrón o del libro de texto –qué más da-, y así llenar cuadernos enteros con ejercicios mecánicos, poco significativos.

¿De dónde procede el afán instruccional, dictatorial (el intensísimo dictado de notas que aún predomina en las escuelas, tiene este tinte), inquisidor (la evaluación continua con exámenes sinsentido tiene ese tono)? Ni duda cabe, se trata de la voluntad de poder de tinte civilizatorio. Sabido es que

el hombre civilizado se ha obstinado en borrar de su horizonte el azar y lo imprevisto, lo mágico. ¿Y quién(es) son 'la materia prima' de la civilización? Nuestros niños y niñas quienes cada vez a más temprana edad se ven 'atrapados' en sus dominios. De ahí la urgencia de instruirles desde su más tierna edad. Y para que ello sea 'legal', la ciencia, con toda su exigencia objetivizante, cuantificadora, viene a respaldar la tentativa. Con tal respaldo, la escolaridad adquiere su imponente 'autoridad'.

Y con semejante 'poder', el sistema de instrucción, demanda estandarización, homogeneización del modo de pensar, sentir y actuar de los niños y niñas. Para ello, previamente les valora, les etiqueta, cuantifica, manipula, controla para con-formarles o de-formarles según la demanda. Y en ello, se gastan enormes cantidades de tiempo, de energía en planificaciones que las más de las veces se quedan en el intento de atrapar la realidad. Porque (y cabe subrayarlo) *el enigma de la infancia es incapturable*, in-atrapable. Y por lo demás, cada instante en la experiencia educativa (dado que la vida de niños y niñas, finalmente torna la experiencia escolar en educativa) es único e irrepetible, inconmensurable, impredecible.

Así es, por más que el sistema instruccional demande la cientificación de niños y niñas, por más que exija que desarrollen 'competencias'<sup>1</sup> cognitivas, procedimentales, actitudinales, ellos y ellas, no son simples engranajes maquínicos. No, ellos y ellas no son simples autómatas manipulables. Los niños y las niñas, de la escolaridad primaria –y, de cualquier otro ciclo escolar-, son seres que sienten, que piensan, y más aún, son seres de enorme potencial creador. Por ello, nuestros niños y niñas transmutan las tentativas desgarradoras de la maquinaria escolar.

Y lo hacen, con su canto, con el juego –que es su vida-, con su risa, su arte, su poesía, su música, su imponente, eso sí, imaginación. Efectivamente, niños y niñas son la expresión viva de la imaginación –creadora. Sin duda por ello el sistema escolar y el social estratificador, ideologizante... tiende a reprimirle, censurarle. Empero no, nuestros niños y niñas con sus son-risas, con sus creaciones quebrantan tal pretensión. Ellos y ellas tienen un camino propio que seguir, y lo hacen, trazándolo, aunque el sistema fije vías regias. Los niños y las niñas sueñan, inventan posibilidades, crean maravillas. Ellos y ellas son la expresión entera del enigma, del misterio que con su vida se revela. Enigma incapturable, misterio inatrapable.

Y frente a lo inefable, lo que cabe es la atención, el respeto profundo. No, no corresponde ya una escolarización biopoderosa, maquínica, sino una educación sabia, libre, poética. Una educación amorosa (zapata, 2013). Es decir, una educación que ponga en el centro el respeto a la vida de niños y niñas, el respeto a su espíritu creador, el respeto a su maestría de corazón.

---

<sup>1</sup> La actual reforma educativa -de acuerdo a los estudios de Marcia de Sousa- <da empuje a las competencias que deben desarrollar los estudiantes a lo largo de su formación colocando al mercado de trabajo como su referencia principal. Por lo tanto tiene una noción de formación para el mercado, individualista y utilitario. Y, a través de lo cual impulsa dispositivos de auto-control de las conductas, como -la responsabilidad de los individuos por sus éxitos y fracasos en la vida, en la escuela, en el trabajo. Además de alinearse al proyecto social del mundo globalizado en el cual (sobre)vivimos, con una creciente normalización y estandarización de los productos socio-culturales. Tendencia que habría de definir la universalización de la realidad. Cuando crucialmente, la realidad, ahora, es el mercado>.

Una educación que deje germinar la verdad de cada niño o niña, en un cielo abierto, lleno de la luz del sol.

Y justamente, una educación respetuosa de la vida es una educación poética, creativa. Educación que deja aprender, pensar, imaginar, crear, dar lo mejor de sí, al mundo, a la humanidad, a la vida. Educación –poética- la cual reconoce en los niños y las niñas su inmenso potencial. Y aprecia que ellos y ellas pueden hacer de su vida una auténtica obra de arte, dejando así que sean los artistas creadores de su belleza, de su magnanimidad. Belleza magnificente que irradia bondad, verdad. Y desde luego, alegría, gozo vital. En suma, *nuestros niños y niñas requieren una educación que respete, que honre el arte, el poema; la vida que ellos y ellas son, e irradian a su alrededor.*

Ponemos este acento, para recordar que la vida de niños y niñas es sagrada (y esto no en sentido estricto, religioso, sino en sentido ampliamente cósmico, espiritual), y no debe ser vulnerada, por ninguna tentativa económica, política, epistémica, cultural, maquínico-escolar. La vida de niños y niñas es regalo precioso para la humanidad, para el mundo. Efectivamente, niños y niñas, llegan al mundo, a la tierra, para transformarle-s, para renovarle-s. Y ante ello, lo que por principio cabría es el respeto profundo, y no ninguna tentativa de vulneración, violentación, o desgarramiento feroz (aunque se diga disciplinar<sup>1</sup>, y por ende, se haga aparecer, legal).

La vida es maravilla extraordinaria, prodigio excepcional, admirable belleza, poema celestial. Es el *donum* más grande que tenemos. Y en los espacios educativos, la vida de nuestros niños y niñas, es lo que llena las aulas, los patios, los jardines... de luz, alegría, paz, sabiduría, de inmenso amor. De todo aquello que la humanidad adulta, tiende a perder dado el alcance de su civilidad –racional, eso por principio. Si bien, a los escenarios educativos, los profesores(as), también dan vida. Sí, profesores(as) que profesan verdad, y quienes no son sin más, técnicos de la enseñanza, simples instructores o facilitadores de aprendizajes pragmáticos, rudimentarios, mecánicos, en fin. Los(as) profesores(as), como los niños y las niñas, salvan la educación, dando lugar a lo que realmente es, sabiduría y libertad creadora(s).

El profesorado, el magisterio de corazón que la generalidad de educadores(as) ejerce, salva la tarea de educar. De ahí que a pesar de las demandas tecnificantes, estandarizantes, condicionantes y empobrecedoras – por parte de la maquinaria del biopoder-, profesores(as), niños y niñas –en ningún modo sumisos al sistema instruccional-, salvaguardan la posibilidad de aprender, de pensar, de imaginar, de crear. Y ya en conjunto, son quienes hacen de la educación, un auténtico poema, que obra cada vez, en cada trazo, en cada movimiento, convirtiéndola en monumental obra de arte, en monumento vivo.

---

<sup>1</sup> Al respecto cabe recordar que M. Foucault apuntala cómo <la escuela, entre otras instituciones modernas, ejerce(n) sobre los sujetos un tipo particular de poder, el poder disciplinar. Esa forma de poder está preocupada por la regulación, la vigilancia y el gobierno de los individuos y del cuerpo. Esa forma de poder se disemina por las escuelas por medio de prácticas constituidas para actuar sobre la acción de los otros y conducir su conducta. Donde el currículo da significación, representación, hegemonía y produce identidad de acuerdo al proyecto social que se pretende hegemónico y universal para dar legitimidad y autoridad -poder- a quien lo detenta>.

Es tal educación –poética-, la que impulsa la imaginación, la lucidez, el potencial de niños y niñas, aún frente al embate arrollador del devenir mecánico de la existencia. Esa es la tarea que ejercen profesores(as) de verdad, maestros(a) de corazón, quienes junto con niños y niñas enriquecen el mundo –en cualquier campo de actividad. Niños y niñas, profesores(as) de valiente corazón, cuidan de la educación, expandiéndola vía la creación de nuevas realidades, de atmósferas poéticas, fuera y dentro de las propias aulas, trascendiendo las demandas curriculares, administrativas, y político-(d)evaluativas. Niños y niñas artistas, y maestros(as) se recuperan cada vez, como lo que realmente son, creadores de sueños, de obras artísticas, científicas, filosóficas –y más.

Niños, niñas, maestros(as) de bondad, muestran –en silencio, en serenidad y paz-, al mundo lo que pueden dar. Y es justo aquello que está en su corazón, su hermosa luminosidad. Justamente, este texto viene a sustentar que los niños y las niñas de esta tierra son artistas creadores de sueños, de mundos nuevos. Porque precisamente vienen a la tierra a transformar el mundo, a recrear la historia. Y cuando tal posibilidad acaece, su vida es poesía de mil colores, y su energía vital, se muestra en total libertad, en completa plenitud.

Para dar cuenta de ello, un grupo de niños y niñas de 5º. grado de primaria (del ciclo escolar (2015-2016), de la comunidad de Senegal de las Palomas, San Juan del Río, Querétaro, Méx., y su Maestra, se involucraron en una experiencia educativa, de atmósfera poética, a través de la cual vivieron la aventura que les llevó a encontrar que, efectivamente, “(son) cuerdas de una misma arpa / colores de un posible arcoíris en construcción / un poema de convivencia / cada persona (...) un verso / rimando con el otro.../ todos en un prisma en movimiento / el poema de lo diverso / donde cada uno / mantiene su particularidad”(Meza, 2015). Daremos cuenta de esta experiencia, pasando previamente por los tópicos que nos llevaron a ella.

### ***Niños y niñas creadores(as) de mundos nuevos***

Debe haber un lugar donde nuestros niños y niñas sean, vivan, mantengan viva su imaginación, donde cuidemos de su potencial originario, su creatividad primera, donde sean unidad con el cosmos, donde se expresen y nos compartan su maestría de amor. Una maestría que hemos perdido al ganar razón, al querer tener todo bajo control, al creer tener la verdad absoluta, al querer materializar, manipular la vida misma dándole valor de mercancía al mismo hombre.

La imaginación creativa dice Julio César Goyes (1999), se activa rompiendo las limitaciones materiales y espirituales. Sin la práctica poética, la pedagogía no renovará su cripta. Los(as) maestros(as) deben reclamar que la imaginación suba al poder no burocrático sino energético, para que cada niño-hombre (y hombre-niño) sea capaz de “descubrir por sí mismo la fascinación de esa energía, y pueda poetizar la vida que día a día va construyendo, narrarse e interfabularse en medio de la cotidianidad que lo alimenta”.

Las escuelas bien podrían ser escenarios donde todos participasen en el juego del saber, donde este se cultivase en la alegría, en el gozo de vivir, en la

gracia de la paz, que no sin más cívica, sino del corazón. Las escuelas podrían mostrarse en carácter de abrigo, cuidado, de fiesta lúdica de la existencia. Y los maestros y maestras, cual artistas de la poesía, la música, la pintura, el teatro, la escultura, el yoga –y todo arte de cuidado de sí y de los demás–, podrían hacer de la escuela un espacio de creación en libertad, de flujo, de movimiento, de vida.

Esos sí que serían los escenarios que corresponderían a los niños y las niñas de esta tierra, quienes en y por principio son creadores –de sueños, de mundos enteros. Sí, son creadores y no sin más reproductores de conocimientos estatizados. Ellos-as son artistas de las letras, y el que no lo crea aún, lea con nosotros este poema de Mario Adán Nicolás, de 5º. de Primaria.

“El mundo es un corazón  
hermoso  
y yo soy un águila  
viajo, visito y conozco  
nuevos lugares y personas  
para después regresar  
a mi origen”.<sup>1</sup>

Extraordinario poema cósmico de un niño de 10 años, quien sabe que es un alma alada de viaje y visita por la tierra, para conocer personas, lugares, y después, regresar a su morada original. Es un poema de profunda sabiduría, la cual supondría el cultivo aquí en la tierra, de muchos años, décadas quizá, y él a sus diez años, lo sabe, lo escribe en el lenguaje que corresponde, el poético –de dulce cadencia musical. Otro poema extraordinario, muestra del potencial artístico tan propio de niñas y niños, es el de María Juana Carrillo.

“Yo soy como las flores  
alegre y sentimental.  
Yo soy como el sol  
porque alegró el corazón de mamá.  
Yo soy como la luna.  
porque ilumino la vida del planeta  
Yo soy una estrella  
que brilla (en la oscuridad)”<sup>2</sup>

Las letras de María Juana, son hermosamente ilustrativas de lo que una niña es, linda flor de primavera, alegre, sensible, luminosa como el sol, clara como la luna, brillante aún en la noche del mundo, aún en la oscuridad de un planeta proclive a la guerra, al egoísmo, lo propio de la civilizada racionalidad. Letras libres, sabias, poéticas, cristalinas como el corazón de quien las escribió, una niña llena de paz, de sensibilidad, y de enorme espíritu creador. Para quien esperaríamos la escolaridad siempre le honre, le impulse, la haga irradiar.

---

<sup>1</sup> Poema de MARIO ADÁN NICOLÁS, 10 años, 5º Grado (Ciclo Escolar 2015-2016), Escuela Primaria Ignacio Zaragoza, Senegal de las Palomas, San Juan del Río, Querétaro, México.

<sup>2</sup> Poema de MARÍA JUANA CARRILLO, 10 años, 5º Grado (Ciclo Escolar 2015-2016), Escuela Primaria Ignacio Zaragoza, Senegal de las Palomas, San Juan del Río, Querétaro, México.

No hay duda, niños y niñas son artistas, son creadores de nuevas posibilidades de vida en esta tierra. Tan sólo su potencial para crear alegría, es ya digno de celebrar, porque un mundo sin la luz de las son-risas de niños y niñas, no sería habitable. Un mundo sin la riqueza propia de la imaginación creadora de la infancia, sí que sería pobre, muy pobre. Un mundo sin juegos infantiles, sin la fiesta que es la vida de niños y niñas, sería un mundo triste, taciturno, angustiante, sin duda. Un mundo sin <el salto de la realidad en la cuerda de la infancia> no sería vivible.

Este mundo necesita de la infancia, porque niños y niñas le amparan, le renuevan, y no viceversa. Así es, porque el mundo de los niños (parafraseamos aquí versos de *Un mundo de hombres niños* de Demis Roussos), es aquel en el que <los caballos de un tío-vivo, galopan alrededor del sol>, un mundo <bajo las nubes altas de algodón>. Un mundo donde < las escuelas se abren al aire libre>, y donde <sólo enseñan a jugar>, <con un cielo azul como pupitre> y <todo el tiempo para cantar>. Un mundo, en el que los niños pueden vivir, en su propio país <de caramelo>, en el que para entrar y salir, no se requieren pasaportes, ni visado, porque no hay fronteras que traspasar, o muros divisorios, infraternos.

Efectivamente, el mundo o los mundos que los niños pueden crear, son aquellos en los que no existe la división entre niños de arriba, de en medio y de abajo<sup>1</sup>. Mundo-s en los que *no* <se trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren actuar como el dinero actúa>. Y menos aún, en donde se trataría a <los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura>. No, no, y desde luego, en el mundo de los niños, <a los de en medio, no se les sujeta a la pata del televisor, para que desde muy temprano acepten la vida prisionera>. El mundo de los niños y las niñas es un mundo fraterno, cordial, un mundo de paz.

El mundo de los niños, es el de la imaginación creadora, poética. Un mundo de fábula, un mundo feliz. Un mundo en el que todo su potencial se despliega en el canto, en la danza, en la música, en la poesía. Un mundo de creación de ciencia traviesa, y de filosofía auténtica. Sí, los niños son los mejores poetas, y los mejores danzantes, los mejores músicos, porque en ellos la *mousike* se da en unidad. Es decir, ellos crean con las letras, con los movimientos y con los sonidos que proceden de su corazón. El mundo de los niños es el del amor sin interés.

### ***Poesía de mil colores***

Decir poesía es decir infancia (Zapata, 2012). Sí, Infancia poética es la de nuestros niños y niñas –de la escolaridad primaria. Infancia que es belleza, maravilla, gracia, bondad. Así es, la vida de niños y niñas es bondad pura, porque es la vida que llega a renovar el mundo. Es la vida que sonrío y juega, es la belleza que brilla, es la maravilla que canta. Es la gracia revelada. El misterio de amor que llena de luz esta tierra. De luz y de color, porque la vida

---

<sup>1</sup> División respecto de la cual Eduardo Galeano hace una sensible y profunda lectura en *Patas arriba: la escuela del mundo al revés*. Siglo XXI, Madrid, 2005. Lectura que este párrafo referenciamos, para sugerir lo contrario de lo que suele suceder en el mundo no hecho por los niños.

de nuestros niños y niñas envuelve a la tierra como el arcoíris en un día de sol. Es la vida, reiteramos, de la sonrisa, del juego, del canto, del baile. Es la vida saltarina, graciosa, amorosa. La vida en tonos rojizos, naranjas, amarillos, verdes, azules, añil y violeta –en mil y una combinaciones. A propósito del arcoíris, Valeria Martínez, nos escribió:

“Los colores verde, azul, rosa, rojo, violeta, dorado.  
Los colores que siempre me hacen brillar.  
Verdes son los campos que relucen de bellos paisajes.  
Azul es el cielo, el agua.  
Rosa es un lindo color del arco iris  
y representa todo lo bueno del mundo.  
Rojo es el corazón,  
la sangre es de ese color maravilloso.  
Violeta el perfume que nos hace vivir  
y dorado el color del otoño”<sup>1</sup>

De mil colores es la poesía que es la vida de niños y niñas. Colores creadores, de aura luminosa, el aura de asombrosos poetas –como hermosamente despunta Valeria Martínez. El aura de quien escribe, de quien ríe, baila, juega... y por ello, no recibe algo a cambio, dinero, por ejemplo. El aura arcoírica de quien en esta tierra, parece extranjero, ‘por hablar en otra lengua’, y no la racional, gramatológica, sino en la lengua del corazón, en la palabra poética. El aura de quien inventa dentro de la lengua común, una nueva. El aura de niños y niñas poetas, poetisas, de quien al hablar, al escribir... se aparta de las vías trilladas de la adultez racional.

Niños y niñas quienes dan vida a la escolaridad primaria, tienen una energía iridiscente de mil colores, esa que brilla de su enorme sensibilidad poética, de su corazón sensible a la vida. Y de su gran imaginación, de su ensoñación creadora. De su entusiasmo vital. De su inspiración cósmica, como la de la niña Valeria Hernández, quien escribió

“Los 7 colores del arco iris (...)  
Los colores (...) que te hacen brillar.  
Amarillo del sol, movimiento de girasoles.  
Azul, cielo y mar.  
Naranja, deliciosa mandarina.  
El rojo de las rosas, fresco como una sandía.  
Rosa y violeta de flores vivaces.  
El blanco que une cielo y tierra,  
espuma del mar y nubes celestes.”<sup>2</sup>

La infancia es poesía que canta –a la tierra, al cielo, al sol (Zapata, 2012). Sí, canta a la tierra que da vida, que da flores –de colores rosa y violeta vivaces-, frutos –como la deliciosa mandarina. Canta al cielo, al arcoíris de colores que en aquel azul celeste, se pinta, después de la lluvia que envuelve a la tierra en <su sutil secreto de ternura, en su soñolencia resignada y amable,

<sup>1</sup> Poema de VALERIA MARTÍNEZ, 10 Años, 5º Grado (Ciclo Escolar 2015-2016), Escuela Primaria Ignacio Zaragoza, Senegal de las Palomas, San Juan del Río, Querétaro, México.

<sup>2</sup> Poema de VALERIA HERNÁNDEZ, 10 años, 5º grado (Ciclo Escolar 2015-2016), Escuela Primaria Ignacio Zaragoza, Senegal de las Palomas, San Juan del Río, Querétaro, México.

después de la lluvia que hace vibrar el alma dormida del paisaje>.<sup>1</sup> Sí, niñas como Valeria Martínez y Valeria Hernández, cantan poéticamente, al arcoíris que se desparrama sobre los jardines de flores, y les engalana.

Y como el tierno y multicolor arcoíris es el alma de niños y niñas, alma que se esparce por la tierra pintando sonrisas, juegos, abrazos para quienes le abrigan. Pintando botones, flores, frutos de la festiva primavera que es la vida de la infancia. Sí, la infancia es poesía que canta, a la tierra que da vida, al celeste azul del cielo, y al dorado del sol. Canta en los jardines de kindergarden y en las escuelas de primaria, y sus sonidos se traducen en franjas de vivos colores, en horizontes de arboles, con esa belleza alegre que es tan propia de la infancia. Belleza como la del poema *Fuego de Alegría* del niño Ismael Acosta.

“Yo soy un dragón  
que escupe fuego de alegría  
para mí y para mis amigos  
cuando están tristes  
y no tienen felicidad.”<sup>2</sup>

La infancia es belleza, es maravilla, es gracia –se sustenta en *La Infancia es Poesía*. Sí, la niñez es belleza, porque es la estampa del cielo, del arcoíris de cristal, y porque es espíritu de caramelo. La infancia es poesía porque es <prisma de bellos encantos><sup>3</sup>, dulzura multicolor, bondad inconmensurable, ternura de sol. La infancia es maravilla, porque es prodigio excepcional, poema galáctico, magia celestial. La infancia es poesía de mil colores, es tiempo de ensoñación, de imaginación cósmica. Es poesía multicolor porque es canto de vida. Canto procedente de la fuente –omnicreadora (precisamente) de vida.

### ***Infancia, energía vital plena***

La llegada de un niño o niña, a la tierra, es el más feliz de los alumbramientos. Felicidad auténtica, porque es el encuentro con la fuente misma de la vida, la cual se refleja en el rostro de todo recién nacido. Rostro que destella luz de tonos inenarrables, indefinibles, inefables. El recién nacido es el milagro vivo – de la vida (valga la redundancia). Es la vida que desborda al universo con su abrazo, y lo hace vibrar, salir de su cauce con su alumbramiento. Es la magia que conjuga la luz de las estrellas, el color del arcoíris para suceder, acaecer, en un glorioso instante.

El recién nacido es “maravilla extraordinaria. Prodigio excepcional, admirable esplendor, sublime belleza, poema celestial. Maravilla, prodigio, esplendor, belleza, poemas que se tornan tangibles, justamente, con el nacimiento del nuevo ser...” (Zapata, 2010). La vida de quien nace en esta tierra es el *donum* cósmico más sagrado que existe. Sí, la vida de niños, niñas, jóvenes... de esta tierra es auténtico tesoro. “Un tesoro que tiene forma de

<sup>1</sup> FEDERICO GARCÍA LORCA. La lluvia.

<sup>2</sup> Poema de ISMAEL ACOSTA, 10 años, 5° Grado (Ciclo Escolar 2015-2016), Escuela Primaria Ignacio Zaragoza, Senegal de las Palomas, San Juan del Río, Querétaro, México.

<sup>3</sup> ALEJANDRO J. DÍAZ. *Versos al Arcoíris*. Rincón Infantil de Poemas del Alma.

poesía. Vida, poesía, verdad singular, verdad incapturable, verdad sin lugar” (Zapata, 2010).

Efectivamente, la verdad propia de la vida de cada niño o niña es incapturable, porque es vida ilimitada, despilfarro vital, que nada ni nadie puede atrapar. Así es los niños cantan, ríen, juegan, saltan, trepan árboles, construyen casas en ellos, escalan montañas, vuelan en globos aerostáticos, nadan en ríos, lagunas y mares, disfrutan de las cascadas, de las acampadas. Corren detrás de las mariposas, y disfrutan felices cercas de las rosas. Y más aún de sus mascotas, son los mejores amigos de los perros, gatos, y de todos los animales. Los niños y las niñas cuidan del reino vegetal y animal –y desde luego, del humano en general, y familiar en particular.

La exuberancia de la vida de niños y niñas es lo propio de su esplendor. De su plenitud. De su armonía cósmica, espiritual. Y es tal, porque niños y niñas, a diferencia de los adultos racionales, no se experimentan a sí mismos como egos atrapados dentro de su propio espacio-mente, observando un mundo que pareciera estar fuera, al otro lado de sus cuerpos. Ellos y ellas no son espectadores del mundo, sino agentes lúdicos, participantes activos en su entorno natural y social. Dado que no experimentan la ego-separación no sobre-viven la experiencia de la incompletitud, de la soledad y de un vacío difícil de llenar.

La experiencia de la incompletitud, de la soledad y del vacío, es la que vive el mundo adulto, es debido a esa raíz ego-separatista, tan difícil de sortear. Raíz del constante conflicto, guerra y opresión que ha asolado a la humanidad. La sensación de incompletitud genera el deseo de posesiones, poder y estatus, como una forma de completar, de llenar el vacío existencial, y de ocultar la propia desarmonía interior. Asimismo, el deseo de riqueza y poder se entevera como causal de violencia, guerra, dominio. El yo –adulto-, separado aísla, y no permite sentir al otro, a lo otro, a la naturaleza, la tierra. Por suerte, los niños y las niñas –de esta tierra-, al no experimentar (aún)<sup>1</sup> la separación, se desenvuelven en un modo de relación natural con la tierra y el entorno social.

Por ello, es la infancia tan maravillosa, porque niños y niñas viven en conexión con todo lo que les rodea, con el todo que es la vida. Ellos y ellas fluyen, no luchan por la existencia, no oprimen. Niños y niñas viven en armonía con el cosmos, con la naturaleza, con la vida. Ellos y ellas son energía vital plena. No sobre-viven la separación del aquí dentro y el ahí fuera, por ello, cantan, ríen juegan. Y no buscan poseer, acumular, no buscan poder, ni honores, ni reconocimientos. La vanidad no se ha apoderado de ellos y ellas. Su vida es auténtica maravilla, es felicidad plena. Son sencillamente *niños* y *niñas*, es decir, grandes maestros(as) de la humanidad y de la vida.

Grandes maestros y maestras son los niños y las niñas. Porque ellos y ellas pueden poner a cantar, a danzar, a jugar su corazón, porque (aún) está lleno de paz. La paz de corazón es inherente a la vida de niños y niñas, dado que es un corazón limpio, libre de resentimientos, odios, iras y quejas. Y sólo con un corazón transparente, es posible la sabiduría. La sabiduría del amor tan propia de niños y niñas. De ahí su maestría colosal, de ahí su magisterio tan

---

<sup>1</sup> Y ojalá no tuvieran que experimentarla.

lleno de gracia, en este mundo. De ahí su efectiva conexión cósmica, su vitalidad, su plenitud espiritual.

### Arte, Poema y Vida –en Acción

La vida de nuestros niños y niñas de la escolaridad primaria (y de cualquier otro ciclo), es como una viña, que “atesora la luz y la reparte, transformada en racimo”, hemos previsto en los anteriores párrafos. Es la luz transformada en obras de arte (propias de sus espléndidas, entusiastas edades), en poesía de mil colores, en armonía vital derramada en la tierra, abrigándola, amparándola. Al reconocer todo lo que brindan los niños y niñas a la tierra, lo que menos podemos en las aulas y escenarios escolares, es brindarles la educación que les corresponde, no una instrucción maquínica<sup>1</sup> que sólo les desgarraría su potencial creador, sino una educación poética –que justamente les deje aprender, pensar, crear.



*Qué cielos se reflejan ahí  
en el lago interior  
de estas rosas abiertas.  
Rilke*

De acuerdo con esta intención, coparticipamos con un grupo de niños y niñas de 5°. Grado de primaria, de la comunidad de Senegal de las Palomas, San Juan del Río, Querétaro, Méx., en el ciclo escolar (2015 - 2016), con el fin de vivir la aventura de aprender, pensar, crear –en libertad.<sup>2</sup> La *aventura de re-*

<sup>1</sup> Como se ha podido prever el giro poético-educativo de este texto, nos aleja de la tendencia maquínica instruccional. Nuestro ánimo profesional de tinte magisterial gira también respecto del afán de búsqueda de satisfacción laboral en la escala continua de nuevas categorías y sus beneficios económico-vacíos. Es así porque no queremos ser aquéllos Godofredos(as), del cuento *Las divertidas aventuras del caballero Godofredo*, de Carmen Gil y Jacobo Muñiz, quienes van en una carrera desbocada en pro de la propia felicidad, que resultaría ser aquella no genuina porque se basaría en los títulos, los honores, los reconocimientos. Una carrera en la cual iríamos a pasos agigantados –por algo que al parecer llenaría un vacío, existencial, sin duda-, sin percatarnos de quienes son los niños y las niñas que dan vida y sentido a nuestra tarea. Y no sólo sin percatarnos, sino dejándoles una estela biopoderosa que nos jalonaría, tendiendo a truncar no sólo el potencial de quien se atravesase en nuestro camino, sino nuestro propio espíritu.

<sup>2</sup> Tarea no fácil de pronto, porque la institución había integrado el grupo con 19 niñas y 16 niños, vulnerados, etiquetados desde su ingreso a la escuela primaria, como problemáticos en aprendizaje y

*encontrarse como creadores, poetas, como seres cósmicos en total conexión con el todo.* Aventura inimaginable para la institución porque esta ya se había encargado de señalar al grupo de 19 niñas y 16 niños, desde el inicio de su escolaridad primaria, no por sus potencialidades creadoras, sino por los sinsentidos de estudios d-evaluadores de la vida. Dada tal situación escolar el ambiente entre compañeros y sus padres era el de preocupación y tensión. Así que por nuestra parte, de pronto nos preguntamos, ¿por qué la escuela no es espacio de abrigo y cuidado para los niños y las niñas?

Y como ya de entrada adelantamos, la escuela ha devenido en maquinaria de gobierno de la infancia, de ahí nuestro decidido giro hacia la posibilidad de brindar la educación correspondiente a los niños, transmutando la tendencia político-escolarizante. De modo que a través de la experiencia educativa, que aquí mostraremos, para ilustrar que nuestros niños y niñas son *arte, poema y vida*, pusimos en juego a la educación como sabiduría y libertad creadoras (Zapata, 2010). En otras palabras, como acto de creación (Martínez, 2013), de amor. Porque la educación sólo es posible en la libertad. <Sin libertad no hay educación> (Gutiérrez, 1999). Aludimos aquí a esa libertad no del yo, de la mente, de la conciencia o subjetividad, cual meras inmanencias egológicas, sino aquella libertad que arraiga en la fraternidad, en la bondad original, en la bondad de la paz.

De acuerdo con lo anterior, preparamos una serie de actividades (relacionadas con los contenidos escolares –pero que fueron más allá de estos), previstas para exaltar el potencial creador de nuestros niños y niñas –arcoíris-<sup>1</sup> protagonistas de la experiencia. Los contenidos escolares fueron envueltos en arte y belleza; danza, música, teatro y arte plástico-visual, yoga, respiración y, meditación. Tales actividades permitieron, entre otros aspectos, mejorar la imagen y autoestima de niños y niñas. Ello llevó a generar un ambiente de armonía en el aula y la comunidad de padres y madres, quienes esperamos se hayan percatado, que sus niños y niñas, son auténticos creadores, luminosos seres quienes les aman, en verdad. Apreciamos una muestra en las letras de Dana Lizet.

“Yo soy limpieza pura  
el agua, el jabón (y la luz del sol)  
me limpian de todo  
lo negativo (del mundo).  
Ah, pero el amor de mis padres  
ese no se resbala con agua y jabón  
ni se quema con la luz del sol  
ese se queda impreso (en mi corazón)

---

conducta (hiperactividad diagnosticada para un niño, tratada psicológica y neuro-psiquitricamente). Así es la institución y sus especialistas, d-evaluadora, biopoderosa. Pero lo importante, es que esta tendencia puede transmutarse, si pre-sentimos quienes son los niños y las niñas, en verdad (en verdad no calculadora, sino en la verdad que es aletheía, es revelación y creación inaudita).

<sup>1</sup> Niños y niñas arcoíris, porque cada cual es único, irrepetible, y en su conjunto constituyen una auténtica obra de arte, rica en experiencias, sentimientos, gustos, saberes, colores, formas, expresiones. Niños y niñas que escuchan, comprenden, cuidan su entorno y aman la vida, así que como no corresponderles.

por toda la eternidad”<sup>1</sup>

Sensibles y profundas letras de Dana Lizet, quien bien sabe que dada su edad, es pureza, inocencia, dulzura, paz, bondad. Y que incluso en la noche del mundo, su espíritu de mantiene intacto, incólume. Una niña-poeta, toda una maestra, quien reconoce lo mejor del mundo, el amor de sus padres, un amor impreso en su corazón, por toda la eternidad. En fin, que desde luego, la autoestima de los niños y las niñas participantes, se armonizó con la luz de su corazón. Y con la nueva imagen y el nuevo ambiente, niños y niñas se re-posicionaron en la tierra, presintiéndose, creemos, cual radiantes estrellas del colosal firmamento.



La metáfora—del arcoíris— fue protagonista de nuestras expresiones de movimiento y actuación, la espontaneidad hizo sus travesuras, no sin un poco de organización pero sin restricción del movimiento libre. Dada la metáfora en juego, la invitada especial de la aventura fue la Diosa del aire, "Iris esa chica de larga melena azul color del cielo, que vuela rápidamente llevando los mensajes de los dioses. Ella hace que las nubes se junten y se ponga un día nublado, que luego empiece a llover y a llover mientras recorre todo el cielo para llevar su mensaje. Iris no tiene alas, sino que vuela con una capa de colores, los colores del arcoíris. Cuando la diosa Iris llega a su destino y entrega su mensaje lo hace con un código secreto. Quita las nubes, saca sus lápices de colores y dibuja un arco enorme para que todo el mundo en la tierra y el cielo pueda verlo. Así escriben los mensajes los dioses".<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Poema de DANA LIZET, 10 años, 5º Grado (Ciclo Escolar 2015-2016), Escuela Primaria Ignacio Zaragoza, Senegal de las Palomas, San Juan del Río, Querétaro, México.

<sup>2</sup> IRIS, La Diosa del Aire. <https://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/cuentos-infantiles/como-se-forma-el-arco-iris-leyendas-cortas-de-la-mitologia-griega/>



Iris, participó del juego de la vida en nuestras sesiones de trabajo con la respiración y relajación. Donde inhalábamos sus radiantes colores y exhalábamos todo aquello que nos tenía intranquilos (miedos, corajes, nervios, frustraciones, tristezas), iluminando nuestro ser con prismáticos colores, sintiéndonos, agrandando nuestros corazones y armonizando con los otros. Danzó al compás de bellas melodías en cada una de las expresiones plásticas de niños y niñas, tejiendo puntos y líneas en libertad hasta lograr una magna obra de arte. Iris pintó en las sonrisas de niños y niñas expresiones de (rojo)-vida, pasión, (naranja)-alegría, (amarillo)-sueños, (verde)-esperanza, (añil)-imaginación, (violeta)-paz, armonía y tranquilidad.



Los niños y niñas del grupo protagonista de esta experiencia poético-educativa, también recrearon a la Diosa Iris por medio de saber científico (Zapata, 2009) –en torno a la física y química de los colores-. Ese saber científico que invitó a seguir la aventura, a vivir la experiencia sensorial, a proseguirla a través de la lectura de las configuraciones del dinamismo del que es trazo. Niños y niñas re-crearon los colores del arcoíris, aprendiendo las

mezclas propicias para cada cual, así como los juegos tecnológicos para proyectarlos. Siguieron la alegoría de los textos científicos –a través de los cuales se pudo aprender en torno a ellos. Y prosiguieron el hilo textual, re-creándolo con nuevos trazos, muchos de ellos, de tinte eminentemente poético, como los que ilustraron los parágrafos previos.



Los niños y las niñas protagonistas de la experiencia referida, si que resultaron ser eminentes artistas, científicos-jugueteros, porque no sólo re-crearon obras musicales, pictóricas, poéticas, científicas... sino que catapultaron su imaginación re-crearon su vida, cultivando su espíritu, compartiendo sus hallazgos, sus hazañas. Para ello, se reencontraron en su propio paisaje interior, se re-encontraron en su libertad, descargaron tensiones innecesarias. Y así, por ejemplo, sus hojas de papel, fueron el escenario donde surgían sus representaciones gráficas. Sus áreas de trabajo escolar fueron auténtico laboratorio para sus tentativas. Laboratorio en el que podían descubrir lo que ocurre cuando se hace una cosa en lugar de otra.



En la experiencia los artistas (niños y niñas participantes) y sus obras, fueron vinculados por el arte que emanaban. Arte que habla y que tanto el artista como los espectadores o lectores de arte pueden atender, escuchar. Y en esa conversación más de una respuesta es susceptible de escuchar ante cierta pregunta. Los niños y las niñas apreciaron esa posibilidad y su apertura se expandió, su imaginación se desplegaba cada vez más, y su sensibilidad creadora, daba más y más pie, a la admiración. Sí, el asombro, la admiración (y

que no ya la d-evaluación, la conmesuración, la des-calificación) es lo que corresponde ante las creaciones de niños y niñas.



## Palabras Finales

En resumen, la experiencia poético-educativa referida, deja apreciar que los niños y las niñas (de la escuela primaria), son creadores, artistas, poetas. Sí, son niños-poetas, niñas poetisas que con sus letras, sus movimientos, sus pinturas, sus danzas, sus creaciones musicales, alegran la tierra. Niños traviosos, niñas juguetonas quienes con su luz, su amor abrigan, amparan el mundo. Niños y niñas de hermoso corazón, de enorme conexión con el cosmos, con la vida, de ahí que la cuiden, de ahí que la vivan (y, no sin más, sobrevivan como la adultez adulta). Niños y niñas, quienes son, por si mismos, arte, poema y vida. Apreciémoslo en el poema del niño Luis Hugo Pérez.

“Chiquito, pero peligroso  
y a veces medio latoso.  
Soy Luis Hugo,  
para mis amigos.  
Juego y estudio  
pero a veces me aburro.  
Cantar y brincar (es lo mío),  
me gusta disfrutar.  
Pero más me gusta  
con mi familia estar.  
Disfrutar la vida  
y la naturaleza (ad)mirar”.<sup>1</sup>

Así de geniales son los niños-poetas, y si, genialmente ‘peligrosos’ para el sistema biopoderoso que de inmediato a su llegada a la tierra, trata de administrar, de colonizar su vida. Empero, nuestros niños y niñas, jamás serían peligrosos para el mundo, todo lo contrario, porque como hemos previsto son quienes le amparan (porque la viceversa, es más que sabido, no se aplica). Ah, y los niños y niñas de estos tiempos, obviamente, que de tan enorme espíritu creador, parecieran ‘latosos’ y, más aún, si que se comprende se aburren con los estudios rudimentarios, porque su potencial rebasa la ‘exigencia’. En fin, el poema de Luis Hugo, brinda una gran lección al mundo, porque cual maestro, acentúa que lo suyo es cantar, saltar, disfrutar –la vida, y grácilmente refiere, y a la naturaleza admirar. Aunque también lo suyo, es soñar un mundo de paz,

<sup>1</sup> Poema de LUIS HUGO PÉREZ, 10 años, 5º Grado (Ciclo Escolar 2015-2016), Escuela Primaria Ignacio Zaragoza, Senegal de las Palomas, San Juan del Río, Querétaro, México.

de alegría y amor, como apunta, la niña Valeria Nicolás, cuando nos refería su anhelo de “que cuando llegue la luna / acabe el sufrimiento y el dolor / y sólo haya sonrisas y amor”<sup>1</sup>

Niños, niñas –arcoíris-, son como Luis Hugo –y las otras niñas-poetisas- aquí citadas, grandes maestros de la humanidad, de la vida. Grandes por ser sencillamente, niños y niñas. Es decir, seres que no se han subido al escabel de la importancia, con ilustrísimos títulos de propiedad material, política o intelectual. Niños y niñas quienes, sencillamente, cantan a la vida, a la tierra, al sol. Niños y niñas, sutiles guerreros(as) de la luz. Niños y niñas, seres serenos, pacíficos, de ahí que puedan cantar, reír, jugar –e inundar con su alegría al mundo lleno de intranquilidad. Niños y niñas que vienen a la tierra a alegrar, envolver con su amor fraternal. Niños y niñas, quienes en verdad, son, la encarnación viva del amor -divino. De ahí que vengan a enseñar a la humanidad, el camino hacia la paz. Enseñanza tangible en el poema de Jair García, quien nos recuerda de dónde venimos, y nos anticipa el gran tesoro por encontrar y vivir.

“(De) un mismo principio,  
con mil finales, todos junto a ti, junto a mí.  
Una vida por recorrer.  
Mil momentos para cumplir  
y un sólo amor (divino) por vivir.”<sup>2</sup>

## Referencias

- Goyes, J.C. (1999). La imaginación poética. Afectos y efectos para una pedagogía”. *Espéculo, Revista de Estudios Literarios*. 13.
- Gutiérrez, F. (1999). *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI Editores
- Martínez, H. (2013). *Educación y cambio cultural en Villa Progreso, Ezequiel Montes, México: Qro. Palibrio (USA), Iari Edic (Méx)*.
- Meza, A. (2015). *The end*. México: Gente de México Edic.
- Zapata, J. (2009). *Saber científico y arte lector –en escenarios educativos*. México: Edic., UAQ / Fundap.
- Zapata, J. (2010). Sabiduría, Libertad y Vida. El(lo) otro (en el) horizonte de la educación”. *Educación, Sabiduría y Libertad*. México: Edit. Fundap.
- Zapata, J. (2013). *Educación, Poética del Amor*. México: Palibrio-Iari Edic. USA-Méx.

<sup>1</sup> Versos de VALERIA NICOLÁS, 10 años, 5º Grado (Ciclo Escolar 2015-2016), Escuela Primaria Ignacio Zaragoza, Senegal de las Palomas, San Juan del Río, Querétaro, México.

<sup>2</sup> Poema de JAIR GARCÍA, 10 años, 5º Grado (Ciclo Escolar 2015-2016), Escuela Primaria Ignacio Zaragoza, Senegal de las Palomas, San Juan del Río, Querétaro, México.

# LA DIMENSIÓN JURÍDICA COMO BASE DEL SERVICIO EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN DEL ESTADO MEXICANO, 1821-2013

THE LEGAL DIMENSION AS A BASE OF THE EDUCATIONAL SERVICE IN THE FORMATION OF THE MEXICAN STATE, 1821-2013

José Bonifacio Barba Casillas

---

1.- Doctor en Educación. Universidad Autónoma de Aguascalientes [jbarba@correo.uaa.mx](mailto:jbarba@correo.uaa.mx)

---

Recibido: 9 de diciembre de 2016

Aceptado: 3 de febrero de 2017

**Esta investigación cuenta con apoyo financiero del CONACYT**

## Resumen

La tarea de formar ciudadanos democráticos, autónomos, aunque tiene rasgos propios de las circunstancias actuales, es una cuestión que se ha ido definiendo en el proceso de la formación México. La educación ciudadana está vinculada a la formación del Estado constitucional como factor relevante en la historia de la construcción paulatina del servicio educativo. El ideal de la sociedad ilustrada y sus principios político-jurídicos fueron el fundamento de la formación del Estado democrático de derechos moderno, bajo cuya configuración México inició la construcción de sus instituciones como nación independiente con el postulado de que la sociedad democrática sólo puede ser constituida en el respeto a los derechos humanos. Para comprender la relación entre la educación y la formación de México es necesario analizar el constitucionalismo mexicano y conocer los valores jurídicos de la educación como aspecto esencial de la definición de la formación ciudadana. El texto tiene el propósito de presentar una perspectiva de los valores de la educación en la construcción histórica del orden normativo mexicano, es decir, considerando la dimensión jurídica de la cultura. Se describen las transiciones de México y se destacan los principios constitucionales en cuyos valores subyace el sentido del servicio educativo. Con base en la axiología del constitucionalismo mexicano como proceso de institucionalización del Estado democrático de derechos, se identifica la construcción del derecho a la educación y la responsabilidad del Estado mexicano en su cumplimiento. Se termina afirmando que el constitucionalismo histórico mexicano expresa un vínculo esencial entre la formación del país y la de una ciudadanía democrática.

## Abstract

The task of forming democratic citizens, autonomous, although it has characteristics of the current circumstances, is an issue that has been defined in the process of formation Mexico. Citizen education is linked to the formation of the constitutional state as a relevant factor in the history of the gradual construction of the educational service. The ideal of the enlightened society and its political-juridical principles were the foundation of the formation of the modern democratic state of rights, under whose

configuration Mexico began the construction of its institutions as an independent nation with the postulate that the democratic society can only be constituted Respect for human rights. To understand the relationship between education and training in Mexico, it is necessary to analyze Mexican constitutionalism and to know the legal values of education as an essential aspect of the definition of citizen education. The text has the purpose of presenting a perspective of the values of education in the historical construction of the Mexican normative order, that is, considering the legal dimension of culture. The transitions of Mexico are described and the constitutional principles underlie the values of the educational service. Based on the axiology of Mexican constitutionalism as a process of institutionalization of the democratic State of rights, the construction of the right to education and the responsibility of the Mexican State in its fulfillment are identified. It ends by affirming that Mexican historical constitutionalism expresses an essential link between the formation of the country and that of a democratic citizenship.

## Planteamiento del problema

Este texto se deriva de una investigación que tiene el propósito de mostrar que los valores centrales del orden jurídico de México representan una base para el desarrollo moral de los ciudadanos en la escuela, de conformidad con una democracia social.

No obstante que la cuestión de los valores, la formación sociomoral y la formación para la ciudadanía democrática -entre otros enfoques del tema- adquirieron un renovado interés en las últimas décadas del siglo XX (Barba, 1998; Latapí, 1999; Maggi, Hirsch, Tapia y Yurén, 2003), la atención a tales cuestiones ha estado presente a lo largo de la formación de México y de sus servicios educativos, como elementos del proyecto de independencia y de república democrática que forman el sustrato de la evolución política de México por la acción permanente de importantes sectores sociales. Existe un supuesto claro: si la antigua colonia que logró su independencia aspiraba a constituirse en una sociedad de derechos y tener una convivencia fundada en sus valores, resultaba necesario construir el servicio educativo para formar ciudadanos con un sentimiento constitucional conformado por actitudes democráticas. Este motivo ha estado vigente desde el siglo XIX hasta hoy.

El ideal ilustrado y sus principios político-jurídicos fueron el fundamento de la formación del Estado constitucional de derechos moderno (Soberanes, 2012) bajo cuya configuración México inició la construcción de sus instituciones como nación independiente aplicando el postulado de que la sociedad democrática sólo puede ser constituida en el respeto a los derechos humanos (DH). Dado que uno de los principios primordiales de la Ilustración como proyecto de transformación cultural y formación ciudadana es la dignidad de la persona y sus derechos, en especial el concerniente a su formación como sujeto autónomo que participa en una sociedad abierta, prerrogativa que se define progresivamente y se sintetiza conceptualmente como derecho a la educación, la garantía del mismo ha sido una responsabilidad que en forma paulatina y permanente ha identificado al Estado mexicano en su proceso formativo.

El nacimiento de México ocurrió enmarcado en las circunstancias de las guerras atlánticas en cuanto al ámbito externo, y en una extensa y conflictiva controversia de proyectos de nación en el ámbito interno, la cual tiene su expresión actual en la disputa por la nación (Cordera y Tello, 2010). En el trasfondo se encuentra la concepción, justificación y alcances de la constitución

de la sociedad de derechos y, en ella, la comprensión de los factores que han impulsado la construcción del derecho a la educación, la definición de sus principios y valores y la correlativa descripción de las responsabilidades del Estado para su garantía. Por ello, es necesario entender el constitucionalismo mexicano para lograr un conocimiento integral de sus principios y de los valores jurídicos de la educación, aspecto esencial de la formación social de México y de la definición de la formación ciudadana.

## **Objetivo**

El objetivo de este trabajo es presentar una visión sintética del proceso constitucional mexicano en sus principios fundamentales, por cuyos valores la educación fue definiéndose en el marco de la construcción histórica del orden normativo mexicano configurando una concepción del derecho a la educación como rasgo esencial del Estado democrático.

### **Método**

El punto de partida analítico es la cultura y sus dimensiones. La atención se centra en la dimensión jurídica para destacar el papel de la Ley fundamental como conjunto de principios que sustentan el Estado moderno de derechos y precisan el sentido de la convivencia social y de la formación ciudadana como bien público.

Sobre la base de los principios que estructuran la axiología constitucional en el proceso histórico de institucionalización del Estado de derechos, se identifican los valores que conforman el sentido de la educación y los rasgos de la responsabilidad del Estado para su cumplimiento.

El texto describe las transiciones de México y analiza las constituciones y algunos elementos de la legislación educacional destacando los factores políticos y sociales que han impulsado la construcción del derecho a la educación y establecido sus principios fundamentales como base de la formación ciudadana.

## **Resultados**

Para comprender la formación de México no como un suceso definitivo del pasado sino como un acontecer histórico con rupturas y continuidades en el que se formulan, contraponen, realizan y actualizan los proyectos de nación en circunstancias cambiantes, es necesario distinguir las dimensiones de la cultura que integran la unidad compleja en la que ocurren las transiciones del país. Con el propósito de identificar las dimensiones se parte de la noción antropológica de cultura de León-Portilla (2005):

El conjunto de atributos y elementos que caracterizan a un grupo humano, así como cuanto se debe a su creatividad. En lo que concierne a aquello que lo caracteriza, sobresalen sus formas de actuar y vivir, valores y visión del mundo, creencias y tradiciones. En lo que toca a su capacidad creadora, son clave sus sistemas de organización social, económica y religiosa, sus formas de comunicación, adquisición y transmisión de conocimientos, adaptación al medio ambiente y aprovechamiento de sus recursos. En este

sentido, todo lo que hace y crea un grupo humano es, en última instancia, cultura (p. 11).

La cultura, como creación basada en la experiencia material y social humana, es la base para identificar las principales dimensiones de la formación de México: la social, la filosófica, la jurídica, la religiosa, la político-gubernamental, la económica, y la dimensión internacional. Todas tienen un carácter histórico y diversas relaciones de interdependencia que no pueden ignorarse para entender la creación de la cultura y la estructuración y evolución de cada dimensión, así como el conjunto de valores que configura las identidades culturales en determinados momentos históricos y la identidad que se manifiesta y proyecta en la juridicidad y la educación, por ejemplo, república representativa y conocimiento de los derechos ciudadanos.

Para este trabajo la dimensión central es la jurídica, pues representa la creación del orden normativo que regula la actividad de los individuos, los grupos sociales y el poder político -origen, legitimidad, funciones- con el propósito de lograr una forma de convivencia que en el Estado constitucional reconoce la dignidad de las personas y sus derechos como base y objetivo del propio orden normativo. La Norma fundamental es una creación cultural que expresa valores y constituye a la sociedad transformándolos en derechos. Es la formación histórica de un patrimonio axiológico. ¿Cómo se ha formado este patrimonio en México?

No obstante la importancia de la guerra de Independencia y su consumación jurídico-política en 1821, el Estado mexicano se ha formado en un largo proceso social que contiene varias transiciones fundamentales. La primera de ellas ocurre de mediados del siglo XVIII al triunfo de la Reforma, 1750-1856, (Vázquez, 2002) y consiste en la formación de una identidad patria que impulsa la emancipación colonial, con la disputa entre un proyecto autonomista y otro independentista, en una primera fase, y entre un proyecto de continuidad de la estructura social y otro de destrucción de la herencia colonial, con el reconocimiento de los Derechos fundamentales del hombre y la ratificación de la opción federalista antes de la Reforma, en una segunda fase.

La segunda transición se inicia con la Constitución de 1857 y la República restaurada y llega hasta el inicio de la Revolución mexicana. Está signada por una doble contradicción: la política, en tanto que la Norma de 1857 fue perdiendo vida con la formación del Porfiriato, y una contradicción social-económica por la limitación de los derechos y las libertades en beneficio de una economía oligárquica que produjo una nueva base, estructura y expresión de la desigualdad en la sociedad.

Con la Revolución mexicana, que destruye la estructura social y política porfiriana, inicia otra transición cuyo alcance es discutido, tanto en la fecha de cierre de la Revolución (1917, 1920, 1940) como en la realización de sus objetivos sociales (Cosío, 2002; Guerra, 1988; Medina, 2007; Meyer, 1992). En lo que parece haber un acuerdo -con variedad de motivos e interpretaciones- es que en la fase de 1964 a 1982 del régimen postrevolucionario inicia otra transición aún en curso, cuyo signo es la exigencia de la democracia y en la que vuelven a confrontarse dos proyectos de nación, ambos con elementos constitucionales en lo que concierne al papel del Estado: uno con predominio

del desarrollo económico capitalista y otro que prioriza los objetivos sociales tanto en la vida política como en la distribución de los beneficios económicos.

Existe una relación esencial entre las transiciones del país, por un lado, y las revoluciones y los proyectos constitucionales que establecieron y aplicaron, por el otro. En la primera transición se establecieron seis normas fundamentales, sin contar la de 1857, que es la Norma eje para la segunda y a su vez elemento central para su cierre. La tercera transición crea una Constitución que evoluciona según la dinámica e intereses del sistema político que la reforma y adiciona hasta recoger el impulso central de la cuarta: la exigencia social de democracia y respeto a los DH.

En suma, si bien las transiciones están unidas a las Constituciones, es la débil vida de éstas la fuente del impulso para cerrarlas y abrirlas. Las transiciones se generan y sustentan en múltiples cambios culturales y significan avance social y político, pero no se desprenden, nunca y ninguna de ellas hasta hoy, de un rasgo, la dificultad de vivir los principios constitucionales, de crear una sociedad de derechos.

A continuación se presentan las constituciones y se destacan los elementos que hacen de los valores jurídicos la base de la formación del Estado democrático y uno de sus requerimientos, crear la institución escolar orientada a la formación política (autonomía moral) de los ciudadanos por la internalización de los valores de los DH.

Se trata de dos elementos: uno, el proceso constitucional mismo que niega y rompe la estructura colonial-imperial y proyecta un gobierno independiente que reconoce las libertades y derechos ciudadanos, por un lado, y la inclusión y desarrollo de la educación en ese proceso como responsabilidad del Estado en formación.

El proceso constitucional inició en los últimos años de la colonia con la Constitución de Cádiz, que no reconocía la igualdad de los americanos respecto de los peninsulares y con ello impulsó el anhelo independentista, incluso entre las élites que rechazaron las nuevas estructuras de gobierno. Una novedad de esta norma es que inicia el reconocimiento del derecho a la educación y su regulación estatal (Artículos 131, 321, 368) por ser un asunto público, un factor preponderante para el progreso social y material del reino. Puso algunas bases de la educación universal (Artículo 366) dentro de una monarquía moderada.

En relación con la formación de México, esta Constitución influirá por su reconocimiento de que “la soberanía reside esencialmente en Nación” y esta puede establecer leyes fundamentales (Artículo 3º), así como el relativo a la representación (Artículo 28). De esta forma se enlazan los derechos políticos y la educación, pues soberanía y representación son componentes estables del constitucionalismo mexicano y principios de formación ciudadana.

En el movimiento insurgente, Hidalgo y Morelos afirmaron la importancia de organizar un congreso para darle estructura a la representación política. Morelos y otros líderes atendieron la necesidad de dar a la insurgencia una legitimación jurídica, lo que lograron con la Constitución de Apatzingán, la cual reconoció algunas libertades y enfatizó el papel transformador de la buena ley orientada a la Justicia.

Como la soberanía, independencia y representación se expresan en la elaboración de leyes, abren la perspectiva de la educación. La Norma de Apatzingán acentuó su necesidad personal y estableció el principio de que la sociedad debe apoyarla *con todo su poder* (Artículo 39) dejando un precedente invaluable para el progreso en la organización del poder público en función de los derechos, pues por las circunstancias de la guerra no produjo legislación para la educación.

El reconocimiento de la importancia de la educación para una nación independiente dominaba a tal grado los ánimos mexicanos que el mismo Iturbide previó aspectos relativos a la planeación de los servicios educativos, pero no se aprobó ningún reglamento.

Los constituyentes de 1824, convencidos de la prioridad de la educación establecieron como primera obligación del Congreso general legislar para impulsarla (Artículo 50, fracc. I). No obstante ser la primera constitución del México independiente, no recogió todo el espíritu social, liberal y de justicia de Apatzingán, pues fue un pacto mínimo entre *partidos* sociales en contienda (Gantús, Gutiérrez, Hernández & León, 2008). No obstante, fue el primer diseño político de México aplicando el constitucionalismo liberal atlántico; ratifica la libertad e independencia de México; reconoce ciertas libertades y derechos y la obligación del Estado de protegerlos; adopta la forma de gobierno de república representativa, popular, federal; otorga amplias facultades al Congreso General como creador de las leyes. Los constituyentes fueron conscientes de que México vivía una transición inspirada en los principios políticos de la Ilustración y afirmaron los valores ciudadanos como sustento de la independencia.

Ante el fracaso del régimen federal, los grupos conservadores aprobaron dos constituciones centralistas (1836 y 1843), pero no resolvieron los problemas de gobierno y de respeto a las libertades y los conflictos políticos. No obstante, el proyecto de nación daba su lugar a la educación en 1836 (Segunda Ley, Artículo 26) y la reglamentación de 1842 la reconocía como “un bien social”. En 1843 se ratifica la responsabilidad de los Departamentos de fomentar todos los ramos de la instrucción (Artículo 134).

Los liberales lograron aprobar en 1847 el Acta Constitutiva y de Reformas que restableció la opción federal, pero los conservadores imponen pocos años después la última dictadura de Santa Anna, germen socio-político de la Revolución de Ayutla, fenómeno central que cierra la primera transición de la formación de México y abre un proceso constituyente que es la base de la segunda transición. En cuestión de derechos, de Cádiz a 1824 son reconocidos pocos, y lo mismo hacen las constituciones conservadoras, pero la Constitución de 1857 incorporará el más amplio catálogo de ellos.

Contra el propósito de los constituyentes liberales de que la nueva constitución fuese moderada y factor de unidad, por el contexto de confrontación proveniente de la Revolución de Ayutla ocurrió lo contrario, pues los conservadores volvieron a la guerra y culminaron la vieja aspiración de que México fuese gobernado por un príncipe europeo.

El liderazgo de Juárez y la nueva generación de liberales, con base en la Constitución de 1857 y las Leyes de Reforma, restauraron la República y entre sus prioridades, como de varios liberales en los estados, fue dar impulso a la

educación con nuevas leyes e instituciones que evolucionarían y se expandirían en el Porfiriato con influencia creciente del positivismo sobre el liberalismo. La Ley fundamental de 1857 hizo una aportación fundamental: la libertad de enseñanza, que en conjunción con otras libertades amplió la perspectiva de la formación ciudadana hacia la autonomía moral.

Al inicio del siglo XX, luego de la Revolución, México se encontró en una situación análoga a la de las primeras décadas del siglo XIX: necesidad de pacificar la vida social, impulsar la economía, crear una alternativa constitucional que atendiera la cuestión social. La Constitución de 1917 tuvo ese carácter y dio más autoridad al Estado sobre la sociedad y más autoridad al poder Ejecutivo.

Sin hacer el reconocimiento inicial de los derechos del hombre como "base y objeto de las instituciones sociales", tal cual lo hizo la de 1857, la de 1917 protege las garantías que ella otorga sin mencionar al *pueblo mexicano* como sujeto que hace el reconocimiento.

Establece la libertad de enseñanza y su laicidad, siendo gratuita la pública. De las reformas al artículo 3o. de 1934 a 2013 se avanzó en la obligatoriedad creciente de tipos y niveles, se afianzó el reconocimiento del derecho a la educación y se le vinculó con el conjunto de los DH. Cuatro leyes generales (1940, 1942, 1973 y 1993) construyen los fines de la educación en concordancia con las reformas al artículo 3o. constitucional en un largo periodo que une a las transiciones tercera y cuarta –transición a la democracia- con un claro vínculo entre educación y DH que otorga a la primera su más amplio sentido moral de ciudadanía democrática.

## Reflexión final

La pauta constitucional mexicana es contundente: la formación del ciudadano – los fines personales y sociales de esta acción- pasó del ámbito de la filosofía y de las teorías pedagógicas al del derecho, desarrollando en la historia constitucional el sentido individual y social de la prerrogativa de la educación y su definición como responsabilidad del Estado democrático. El fortalecimiento de la opción federal, en controversia política y administrativa con el centralismo, además de los rasgos de representativa, democrática y laica de la república, expresan el vínculo entre el proyecto de formación del ciudadano y la de México.

## Referencias

- Barba, B. (1998). La Formación de Valores y la Participación Social. En P. Latapí (Ed.), *Un Siglo de Educación en México* (Vol. I, pp. 240–281). México: Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada/CONACULTA/FCE.
- Cordera, R., & Tello, C. (2010). *La Disputa por la Nación. Perspectivas y Opciones de Desarrollo* (2ª edición). México: Siglo XXI.
- Cosío, D. (2002). *El intelectual mexicano y la política*. México: Planeta/CONACULTA.
- Gantús, F., Gutiérrez, F., Hernández, A., & León, M. del C. (2008). *La*

- Constitución de 1824. La consolidación de un pacto mínimo.* México: El Colegio de México.
- Guerra, F.-X. (1988). *Del antiguo régimen a la Revolución* (Vols. 1–2). México: FCE.
- Latapí, P. (1999). *La Moral Regresa a la Escuela.* México: UNAM/CESU/Plaza y Valdés.
- León-Portilla, M. (2005). *Aztecas-Mexicas. Desarrollo de una civilización originaria,* Madrid: Algaba.
- Maggi, R., Hirsh, A., Tapia, M. & Yurén, T. (coords.) (2003). Educación, valores y derechos humanos. En Bertely, M. (Coord.), *Comunicación, cultura y pedagogías emergentes. Educación, valores y derechos humanos* (Vol. III, pp. 921–1076). México: COMIE.
- Medina, L. (2007). *Invención del sistema político mexicano: Forma de gobierno y gobernabilidad en México en el siglo XIX* (2ª edición). México: FCE.
- Meyer, L. (1992). *La Segunda Muerte de la Revolución Mexicana.* México: Cal y Arena.
- Soberanes, J. L. (2012). *El pensamiento constitucional en la Independencia.* México: Porrúa.
- Vázquez, J. (coord.) (2002). El nacimiento de México, 1750-1856. De las reformas borbónicas a la Reforma. En *Ibíd. (coordinadora general), Gran Historia de México* (Vol. III). México: Planeta/DeAgostini/CONACULTA/INAH.

# LO QUE HACEN LOS MEJORES PROFESORES EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA MEXICANA.

## WHAT MAJOR TEACHERS DO IN A MEXICAN PUBLIC UNIVERSITY.

Claudia Selene Tapia Ruelas (1), Ángel Alberto Valdés Cuervo (2),  
Mariel Michessedett Montes Castillo (3) y Leonel Alberto Valdez  
Corral (4)

---

1.- Profesora investigadora de Tiempo completo en el Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), México. Doctora en Planeación Estratégica para la Mejora del Desempeño por el ITSON. Perfil PRODEP. [ctapia@itson.edu.mx](mailto:ctapia@itson.edu.mx)

2. Profesor investigador de Tiempo completo en el Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), México. Doctor en Ciencias por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C. Perfil SNI. [a.valdes@itson.edu.mx](mailto:a.valdes@itson.edu.mx)

3. Profesora investigadora de tiempo completo en el Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora (UNISON), México. Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de México. Perfil SNI. [marielmontescastillo@gmail.com](mailto:marielmontescastillo@gmail.com)

4. Asesor en el Instituto Sonorense de Educación para Adultos (ISEA). Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en el Instituto Tecnológico de Sonora. [beettoovaldez67@hotmail.com](mailto:beettoovaldez67@hotmail.com)

---

Recibido: 09 de marzo de 2017

Aceptado: 18 de abril de 2017

Investigación financiada por el Programa de Fomento y Apoyo a Proyectos de Investigación (PROFAPI-2016), México.

### Resumen

El objetivo del estudio fue describir cómo es la enseñanza eficaz de docentes de una universidad pública, desde la percepción de los estudiantes. Es un estudio cualitativo fenomenológico. Participaron 63 estudiantes de una universidad pública mexicana. Se utilizó la técnica de composición escrita, considerando a la enseñanza eficaz como aquella que logra realmente aprendizajes en los estudiantes. Los hallazgos principales son tres categorías más recurrentes y que caracterizan la enseñanza eficaz, éstas ordenadas de mayor a menor peso semántico: hacen las clases dinámicas y prácticas, explican con claridad y utilizan la tecnología. Estos resultados coinciden con otros estudios, al señalar que el dinamismo, la variedad de actividades, el clima de clase y las lecciones estructuradas favorecen el aprendizaje del alumno.

**Palabras clave:** Enseñanza eficaz, Docente universitario, Profesor universitario, Aprendizaje, Universidad, Educación Superior

### Abstract

The objective of the study was to describe how effective teaching of teachers in a public university is, from the perception of the students. It is a phenomenological qualitative study. Participated 63 students

from a Mexican public university. The written composition technique was used considering effective teaching as one that actually achieves learning in students. The main findings are three categories that are more recurrent and characterize effective teaching, which are ordered from greater to lesser semantic weight: they make classes dynamic and practical, explain clearly and use technology. These results coincide with other studies, noting that dynamism, variety of activities, class climate and structured lessons favor student.

**Key words:** Effective teaching, University lecturer, University professor, Learning, University, Higher education

## Introducción

Los estudios sobre los factores asociados al logro cognitivo concluyen que lo más importante, después del contexto sociocultural de los estudiantes, es lo que hacen los docentes y directivos para el logro de aprendizajes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2010).

El presente estudio se realizó en México, analizando al docente de Educación Superior (ES) desde la percepción de los estudiantes y se enfocó en caracterizar la enseñanza eficaz, específicamente de nivel licenciatura en una universidad con tipo de sostenimiento público del Estado de Sonora.

En este país, no existe actualmente un perfil docente oficial para la ES que brinde orientaciones sobre la buena enseñanza, quizás esto se deba a la autonomía que se les ha conferido a las instituciones de este nivel para diseñar sus modelos de mejora de la calidad, contar con un perfil constituye un área de oportunidad. Se concuerda con López (2010) quien señala que hay que continuar estudiando sobre este tipo de temas, ya que sus conclusiones contribuyen a develar la potencia epistemológica explicativa de cómo es la práctica cotidiana de los buenos docentes.

Junto con la cobertura, que en México es del 29%, la eficiencia terminal se ha mantenido en un 71.2% desde 2010. Estos son algunos indicadores educativos de proceso que han generado políticas de mejora de la calidad educativa, lo mismo ocurre en cuanto a la deserción escolar (Gobierno de la República Mexicana, 2013-2018).

Hallazgos importantes han sido identificados en estudios con desertores. Por ejemplo en un estudio se encontraron como las principales causas de deserción: el tener que trabajar y la dificultad de los horarios, pero también se reportan causas como la dificultad de materias y los métodos de enseñanza, que son aspectos relacionados con el docente (De Vries, León, Romero & Hernández, 2011).

Analizando el contexto educativo, son múltiples los factores que pueden afectar la trayectoria de los estudiantes, el docente universitario es un factor importante, concordando con el informe Informe McKinsey, al señalar, que un buen docente hace una gran diferencia en el aprendizaje de sus estudiantes y por otro lado, un mal docente, puede generar daños irreversibles (Ravela, 2009).

Los estudios sobre enseñanza eficaz permiten conocer aquellos aspectos del docente que inciden positivamente el aprendizaje. Martínez-Garrido y Murillo (2016) hicieron un estudio y organizaron las etapas de las

investigaciones sobre la enseñanza eficaz por la temática y metodología utilizada, en tres grandes etapas: a) profesor ideal, b) comportamientos del profesor y c) estudios sobre eficacia educativa.

También se pueden encontrar otros estudios realizados en México y que tienen relación con la enseñanza eficaz, por ejemplo Sánchez y Domínguez (2007) mediante un enfoque cuantitativo investigó a los buenos maestros de la Universidad Iberoamericana en la Ciudad de México. Como resultados obtuvo que las características son: preparado, responsable, inteligente, organizado, comprometido, puntual, justo, capacitado, comunicador, paciente, flexible, empático, cumplido, actualizado, respetuoso, abierto, honesto, comprensivo y tolerante.

En un estudio realizado por Carlos (2008), acerca de los pensamientos, creencias docentes y prácticas de enseñanza de 25 profesores de la facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los resultados son: gusto por enseñar, mantener una buena relación interpersonal con los alumnos, su gran compromiso y la responsabilidad con su labor.

Acerca de cómo debe de ser un docente eficaz desde la perspectiva del alumnado y profesorado, Carlos (2009) realizó un estudio cualitativo con 1364 estudiantes y 15 profesores de facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de México (UNAM). Encontró que los alumnos le dieron mayor peso a los factores socioafectivos de la docencia. Los docentes consideraron que lo más importante para ellos es disfrutar el dar clase, buscar buenas relaciones interpersonales y el compromiso y responsabilidad con la que realizan su labor.

Medécigo y García (2014) realizaron un estudio para identificar los criterios que los estudiantes emplean para evaluar la eficacia e ineficacia docente en una universidad pública mexicana, participaron 163 estudiantes. Los resultados indicaron que eran importantes, de mayor a menor: el método de enseñar/didáctica, el dominio/conocimiento de la materia, su puntualidad y asistencia, la manera de evaluar, la actitud y valores en la interacción con los estudiantes valorando positivamente a los profesores que tienen un buen trato con ellos y la motivación/interés del profesor por enseñar.

Otro estudio relacionado con el docente y que fue efectuado por Tapia, Madueño, González y Urías (2014) de tipo cualitativo, que tenía como objetivo identificar las características deseables del profesor universitario, desde sus propias concepciones, en el cual participaron 33 docentes de una universidad pública del Estado de Sonora, México, se obtuvo como resultado 10 categorías principales: 1) dominio disciplinar, 2) habilidades docentes, 3) comunicación, 4) actitudes, 5) valores, 6) vocación, 7) formación-actualización, 8) investigación, 9) experiencia, estudios de posgrado y afines a la materia que se imparte y 10) gestión académica.

También Sotelo, Barrera, Echeverría, Ramos y Bojórquez (2014) en el mismo Estado de Sonora, realizaron un estudio de tipo cualitativo en el que se aplicaron cuestionarios a 493 estudiantes de diferentes carreras del Instituto Tecnológico de Sonora en el cual se utilizó la técnica de redes semánticas. Los resultados arrojaron que para los estudiantes lo más importante de un buen profesor es la responsabilidad, respeto y comprensivo.

Por su parte Tapia, Amparán y Valdéz (2016) en un estudio cualitativo realizado con egresados universitarios, a los que se les preguntó qué características tenían sus profesores de universidad con los cuales consideran que aprendieron, encontraron las siguientes características de la enseñanza eficaz, ordenadas de mayor a menor carga semántica: ser apasionados, estrictos, apoyan a los estudiantes, emplean métodos prácticos, muestran alto dominio de lo que enseñan, pacientes, respetuosos, congruentes con lo que exigen, organizados, puntuales y claros al explicar.

Se puede observar que todos los estudios coinciden en aspectos que tienen que ver con la forma de relacionarse con sus estudiantes, así como también con la responsabilidad que muestra el docente, la mayoría concluyó que también el dominio de la materia es una característica de los buenos docentes y algunos con ser entusiasta, apasionado, respetuoso y aspectos relacionados con las habilidades docentes.

## **Fundamentación Teórica**

La enseñanza eficaz es definida por Martínez-Garrido y Murillo (2016) como aquella acción docente que obtiene un desarrollo integral y perdurable de todos y cada uno de sus estudiantes mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias.

Otro investigador que destaca por su definición relacionada con la enseñanza excepcional y por su metodología de estudio, es Bain (2007) quien define a un buen profesor, como aquel que en su docencia ayuda y estimula a los estudiantes a aprender de manera que se consiga una diferencia positiva, sustancial y sostenida en la forma de cómo piensan, actúan o sienten, sin causarles ningún daño apreciable; señala que los docentes tienen éxito en ayudar a los estudiantes a aprender, de tal manera que los alumnos quedaban satisfechos, interesados en la asignatura y con deseos de seguir aprendiendo.

Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla (2011), construyeron un decálogo de la enseñanza eficaz a partir de un análisis de diferentes investigaciones, en el se describen ciertas áreas que debe trabajar el profesor para lograr el aprendizaje, estas son: 1) implicación y compromiso docente, 2) clima del aula, 3) altas expectativas y autoestima, 4) lecciones estructuradas, 5) actividades variadas, participativas y activas, 6) atención a la diversidad, 7) optimizar el tiempo de aprendizaje, 8) organización y gestión del aula, 9) recursos didácticos y 10) evaluación, seguimiento y retroalimentación continuas.

## **Objetivos**

Describir las características de la enseñanza eficaz de docentes de una universidad pública, desde la percepción de los estudiantes del Estado de Sonora, México y con base a sus resultados determinar la correspondencia con un referente internacional sobre la misma temática.

## Método

Se realizó un estudio cualitativo fenomenológico, el cual según Baptista (2011) menciona que tiene como uno de sus objetivos el comprender las experiencias cotidianas de los individuos. Según Álvarez-Gayou (2003) los estudios fenomenológicos se caracterizan por estar centrados en la experiencia personal, también consideran que las personas están vinculadas con su mundo y ponen énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas sucesos y situaciones.

Para ser incluida en el estudio, la universidad tenía que contar con las siguientes características: a) tipo de sostenimiento económico público y b) contar con la mayor cantidad de alumnos inscritos y docentes del Estado de Sonora, México. Lo anterior porque se está interesado en contribuir a este tipo de universidades a las cuales tienen acceso una mayor cantidad de estudiantes.

Con relación a los informantes, estudiantes sujetos tipo, Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) el objetivo de esta decisión muestral la constituye la riqueza, profundidad y calidad de la información; se procuró que cumplieran con los siguientes criterios y se obtuvieron mediante una selección por oportunidad: a) estuvieran inscritos en los semestres superiores de cada licenciatura, por considerarse que ellos tienen mayor cantidad de experiencias de interacción con diferentes docentes durante su formación académica y b) que pertenecieran a carreras de un mismo campo del conocimiento, en esta investigación fue el de ciencias sociales y humanidades, lo anterior para considerarlo como un estudio de caso.

En suma, las unidades de análisis estuvieron compuestas por 63 estudiantes de las carreras de Historia, Psicología y Ciencias de la Comunicación (véase tabla 1). El 67% (42) son mujeres y el 33% (21) son hombres.

Tabla 1.

*Porcentaje de estudiantes participantes por carrera de la universidad pública.*

Carrera	Porcentaje de estudiantes
Historia	8%
Psicología	46%
Ciencias de la comunicación	46%

Se empleó la técnica de composición escrita, que según Valdés (1987) parece en apariencia simplista, sin embargo presenta una complejidad y posibilidades. La composición se caracteriza por inducir al sujeto a ocuparse de un tema particular.

Con apoyo de una guía de tópicos se indagaron dos temas con los estudiantes: a) Actividades que hacia el docente con el cual has aprendido y b) Características que tiene el docente con el cual consideras que has aprendido. Para plantear el sentido de los tópicos se consideraron las aportaciones de la enseñanza eficaz de Martínez-Garrido y Murillo (2016) como la acción del docente que consigue un desarrollo integral y perdurable de todos y cada uno de sus estudiantes.

Para el acceso al campo se solicitaron los permisos para la recopilación de datos y posteriormente se procedió con la aplicación de la guía de tópicos en los días acordados, se realizó con los grupos que estaban teniendo sus clases. Se solicitó la participación de forma voluntaria de cada estudiante.

Para el análisis de las composiciones escritas, se empleó la metodología de análisis de textos libres como lo señala Fernández (2006) la cual tiene la intención de reducir el texto en categorías para obtener constructos, esto se hizo de forma inductiva.

Se decidió retomar el criterio de confiabilidad entre revisores de las composiciones realizadas por los estudiantes, la forma en que se realizó fue que primero se designaron tres investigadores y de forma separada cada uno de los investigadores que estaban a cargo obtuvo los resultados, posteriormente se determinó la cantidad de coincidencias y discrepancias, se concluyó hasta que se obtuvo un 90% de concordancias en las categorías identificadas con mayor carga semántica. A partir de ello, se procedió a contrastar las características de la enseñanza eficaz identificadas en el análisis, con un referente internacional para determinar su correspondencia, siendo éste el decálogo de la enseñanza eficaz publicado por Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla (2011) y posteriormente se continuó con la elaboración del informe.

## **Resultados**

### **Características de la enseñanza eficaz identificadas en los docentes de la universidad pública estudiada.**

Como resultado global, las tres categorías que caracterizan la enseñanza eficaz de los docentes de las carreras de Historia, Psicología y Ciencias de la Comunicación de la universidad pública estudiada, con mayor número de menciones por los estudiantes y ordenadas de mayor a menor carga semántica, son: Hacen las clases dinámicas y prácticas, Explican con ejemplos y claridad y Utilizan la tecnología (véase tabla 2).

Las categorías que resultaron con una menor cantidad de menciones (de 16 para abajo) por parte de los estudiantes, ordenadas de mayor a menor carga semántica, y continuando con la numeración, son: 4. Apoyan, asesoran, están disponibles en el proceso, 5. Motivan a participar y aprender más allá del aula, 6. Aclaran dudas, 7. Muestran un balance entre ser estrictos y flexibles, 8. Son pacientes y 9. Muestran dominio alto del contenido.

### **Contrastación de las características de la enseñanza eficaz de los docentes, según los estudiantes, con un referente internacional sobre la misma temática.**

Se obtuvo una correspondencia del 50% entre los resultados de este estudio acerca de las características de la enseñanza eficaz de los docentes de una universidad pública, desde la percepción de estudiantes y las diez áreas propuestas por Murillo, Martínez y Hernández (2011) en el decálogo de la enseñanza eficaz (véase tabla 3).

Tabla 2.

*Ejemplos de citas literales de los alumnos de la universidad pública, de las carreras de Ciencias de la Comunicación, Psicología e Historia, agrupadas por categoría, de mayor a menor número de menciones.*

Clave	Cita	Categoría	Menciones
45-P.	“...maneja la clase de manera dinámica....y sabe explicar los temas que se verán por medio de ejercicios...”	1. Hacen las clases dinámicas y prácticas	54
60-P	“...dan ejemplos claros de la vida diaria para entender los temas...”	2. Explican con ejemplos y claridad	45
62-P	“...utilizan las tecnologías mostrando diapositivas Power Point, lecturas entre otros materiales de apoyo para mejorar las estrategias de aprendizaje...”	3.Utilizan la tecnología.	21

Fuente: a partir de datos de investigación Tapia, Valdés, Montes y Valdéz (2017).

Tabla 3.

*Descripción de las características de la enseñanza eficaz de docentes de una universidad pública mexicana, con respecto a un referente internacional sobre la misma temática.*

Decálogo de la enseñanza eficaz (Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla, 2011)	Características de la enseñanza eficaz de docentes de una universidad pública
1. Implicación y compromiso docente	9. Muestran dominio alto del contenido.
2. Clima del aula	4. Apoyan, asesoran, están disponibles en el proceso. 5. Motivan a participar y aprender más allá del aula. 6. Aclaran dudas. 7. Muestran un balance entre ser estrictos y flexibles. 8. Son pacientes.
3. Altas expectativas	
4. Lecciones estructuradas	2. Explican con ejemplos y claridad.
5. Actividades variadas, participativas y activas	1. Hacen las clases dinámicas, prácticas y con ejercicios para reforzar
6. Atención a la diversidad	
7. Optimizar el tiempo de aprendizaje	
8. Organización y gestión del aula	
9. Recursos didácticos	3. Utilizan las tecnologías
10. Evaluación, seguimiento y retroalimentación continuas	

Fuente: a partir de datos de investigación Tapia, Valdés, Montes y Valdéz (2017).

Respecto a las áreas del decálogo de la enseñanza eficaz y las categorías obtenidos en los resultados de este estudio de mayor peso semántico y que tienen correspondencia son: Lecciones estructuradas, Actividades variadas, participativas y activas y Recursos didácticos.

Las de menor peso semántico, pero que también tiene correspondencia con el decálogo son: Implicación y compromiso docente, Clima del aula.

Las áreas del decálogo que los estudiantes no mencionaron, por tanto no se relacionan con esta propuesta internacional son: Altas Expectativas, Atención a la diversidad, Optimizar el tiempo de aprendizaje, Organización y gestión del aula y Evaluación, seguimiento y retroalimentaciones continuas.

## **Discusión y Conclusiones**

Los resultados apuntan a que los estudiantes universitarios aprenden con docentes que practican una enseñanza con las siguientes características, de mayor a menor carga semántica: hacen las clases dinámicas y prácticas, explican con ejemplos y claridad y utilizan la tecnología.

### *1. Hacen las clases dinámicas y prácticas.*

Los resultados obtenidos indican que los estudiantes aprenden con docentes que realizan actividades que perciben como dinámicas, con una variedad de estrategias didácticas. Aprenden con docentes cuya enseñanza tenga componentes divertidos, novedosos, creativos, que los mantengan interesados. Para ellos las actividades que reflejan esto y que mencionaron en sus composiciones escritas: realizan ejercicios, debates, investigaciones, trabajos en equipo, actividades que impliquen salir de la rutina e incluso salir del aula, así como prácticas.

Estos resultados concuerdan con Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla (2011) puesto que ellos mencionan que el docente debe desarrollar actividades variadas, participativas y activas; coincide con Tirado, Miranda y Sánchez (2007) quienes reportaron que las dimensiones de mayor peso para los estudiantes al considerar a un docente eficaz, incluía el generar clases interesantes, lo que Küster, Vila, y Avilés (2013) denominaron una escenificación desafiante y cautivadora.

Los resultados también concuerdan con Bain (2007) al señalar que la totalidad de los buenos profesores extraordinarios favorecen la aplicación en la vida de lo aprendido, crean un entorno para el aprendizaje crítico natural, situado, con problemas atractivos, intrigantes, que los hacen trabajar con otros.

También se observa que los resultados coinciden con el enfoque por competencias, el cual fundamenta al sistema educativo mexicano, cuyos principios señalan que hay que desarrollar competencias en los estudiantes, lo que implica considerar tanto los componentes del saber y ser, pero también el saber hacer; por lo que las clases deben incluir la puesta en práctica y demostración de este saber.

## *2. Explican con ejemplos y claridad.*

Según los detalles proporcionados por los estudiantes, ellos aprenden con docentes que explican con ejemplos reales, de la vida cotidiana, personal y laboral, con docentes que son claros en su comunicación y explican las veces que sea necesario. Concuerdan con los estudios de Smith y Cranton (1992) quienes encontraron que la organización del curso y la claridad del docente en las exposiciones, son los indicadores más significativos para los estudiantes de los primeros años de licenciatura, en cambio el interés por el alumno y la evaluación del aprendizaje lo son para los de niveles avanzados de licenciatura y posgrado.

También por su parte Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla (2011) reportan que una enseñanza eficaz se caracteriza por desarrollar lecciones estructuradas; así mismo Tirado, Miranda y Sánchez (2007) reportaron que la claridad en la exposición es una dimensión que se identificó también en las de mayor peso para los estudiantes al considerar a un docente eficaz. De igual forma coincide con Küster, Vila, y Avilés (2013) al señalar que los buenos docentes presentan una transmisión clara.

El proporcionar explicaciones claras y con ejemplos, puede deberse a un conjunto de elementos que está movilizando el docente. Por ejemplo, puede estar asociado con el dominio del contenido disciplinar, también con sus habilidades comunicativas, incluso puede estar relacionado con el conocimiento de cómo aprenden los alumnos, con la experiencia en la materia y en su profesión, lo que facilita también que proporcione ejemplos porque conoce en qué parte de los contenidos y su organización curricular deba mostrar una mayor claridad.

### *Utilizan la tecnología.*

Las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) han venido a transformar las formas de realizar los procesos educativos. También ha implicado que se incorpore como una competencia que todo docente universitario debe poseer (Zabalza, 2003; Zabalza 2009). Este resultado indica, que los estudiantes aprenden con docentes que emplean la tecnología como un apoyo en el desarrollo de las clases y es interesante observar que no se refieren a recursos sofisticados, al parecer, y por los detalles que proporcionan en sus composiciones, se están refiriendo a recursos tecnológicos básicos como: uso de presentaciones y videos como más mencionados, es decir, los docentes emplean los recursos disponibles en una universidad con sostenimiento público.

El emplear recursos tecnológicos puede permitir atender los distintos estilos de aprendizaje que se puede encontrar en los grupos de clase, tener un impacto en la dinámica grupal y el clima de clase, también este resultado invita a reflexionar de las implicaciones que tiene sobre la habilitación de los docentes en esta competencia tecnológica.

En general, se observa que son características de la enseñanza eficaz asociados a una enseñanza centrada en el aprendizaje, a habilidades básicas

docentes, como lo es la comunicación y a las competencias tecnológicas que los docentes universitarios deben evidenciar dentro de los nuevos ambientes de aprendizaje. Llama la atención que el dominio disciplinar es una característica en último lugar, los estudiantes consideraron otros elementos más centrados en cómo el docente enseña y cómo es él en su interacción con ellos, en su interés por que aprendan, en su apoyo, disposición y motivación que da en el proceso.

Se encontraron puntos de encuentro con un referente internacional: el decálogo de la enseñanza eficaz, pero este surgió de la educación básica, quizás eso explique que sólo la mitad de sus áreas coincide con los resultados de esta investigación, es importante identificar otras características de la enseñanza en la educación superior y complementar con otros estudios cuantitativos y mixtos.

El país requiere que sus docentes universitarios se caractericen por una enseñanza eficaz ante los retos educativos que presenta. Otro reto son las nuevas generaciones que ingresan a ES, que provienen de una educación media superior que suponen tienen desarrolladas nuevas competencias, derivadas de las reformas educativas que se desarrollan en México.

Es así, que en este tipo de temas de la enseñanza eficaz y la comprensión de cómo se relacionan con el aprendizaje, como lo señala Devlin y Samarawickrema (2010) se debe tener una agenda continua que investigue y articule continuamente su significado en un contexto cambiante.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Versión traducida al español. Universidad de Valencia, Barcelona. Recuperado de <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ken%20Bain,%20Lo%20que%20hacen%20los%20mejores%20profesores%20de%20universidad.pdf>
- Baptista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: Manual Moderno.
- Carlos, G., J. J. (2008). ¿Qué hacen los buenos maestros que enseñan Psicología? Una integración de investigaciones sobre la docencia efectiva en Psicología, en J. Carlos (comp.), *La enseñanza de la Psicología. Aportaciones de la investigación para mejorar la docencia teórica de contenidos psicológicos*, México, UNAM-Facultad de Psicología, pp. 59-90
- Carlos, G., J. J. (2009). ¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio. *Perfiles educativos*, 31(123), 8-26. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982009000100002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000100002)
- Devlin, M. & Samarawickrema, G. (2010). The Criteria of Effective Teaching in a Changing Higher Education Context. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 111-124.

- De Vries, W., León, A., Romero, M., y Hernández, S. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios Universitarios. *Revista de la educación superior*, 15(4), 29–50. Recuperado de <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/160/1/3/es/desertores-o-decepcionados-distintas-causas-para-abandonar-los>
- Fernández, N., L. (2006). ¿Cómo analizar los datos cualitativos?. *Butlletí LaRecerca*. Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Gobierno de la República Mexicana (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Estados Unidos Mexicanos. México. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (5ta ed.)*. México: McGRAW-HILL Interamericana.
- Küster, I., Vila, N. y Avilés, M., E. (2013). Las características personales del docente y la orientación al mercado. *3c Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 2(1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817906>
- López de Maturana Luna, S; (2010). Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14, 149-164. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56715702011>
- Martínez-Garrido, C. y Murillo, F.J. (2016). Investigación Iberoamericana sobre Enseñanza Eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 471-499. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662016000200471](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200471)
- Medécigo, S. A. García, G. J. M. (2014). Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la in-eficacia docente de sus profesores. *Perfiles Educativos*, 36(143), 124-139. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982014000100008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100008)
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9() 6-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55118790002>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769S.pdf>
- Ravela, P. (2009). *La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales*. En avances y desafíos en la evaluación docente (113-126). Madrid, España: OEI-Fundación Santillana. Recuperado de [www.oei.es/metas2021/EVAL.pdf](http://www.oei.es/metas2021/EVAL.pdf)
- Sánchez, O.S.A. y Domínguez, E. A. (2007). Buenos maestros vs malos maestros. *Psicología Iberoamericana*, 15(2),11-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1339/133915933002.pdf>

- Smith, R. A. y Cranton, P. A. (1992). Students perceptions of teaching skills and overall effectiveness across instructional settings. *Research in Higher Education*, 33(6), 747-764. doi:10.1007/BF00992056
- Sotelo, M., Barrera, L., Echeverría, S., Ramos, Dora., y Bojórquez, C. (2014). Características del buen profesor según los estudiantes de las diferentes direcciones académicas del ITSON. Un estudio comparativo. En Moreno, y Portillo, E., Pizá, R. y González, M. (Comp.). *Las Competencias en el Desempeño Profesional*. (pp. 101-113). México: ITSON.
- Tapia, R. C. S., Amparán, V. N. L. y Valdéz, C. L. A. (2016). *La enseñanza universitaria eficaz. Perspectiva de egresados*. Ponencia en VI Congreso Internacional RIAICES, Universidad ante el Horizonte 2020: Inclusión y Cultura Colaborativa entre Empresas y Sociedad, Hermosillo, Sonora, México.
- Tapia, R.C.S., Madueño, S. M. L., González, R. M., y Urías, M. M. (2014). Características deseables del docente universitario para crear un sistema de evaluación de la práctica docentes. En Mortis, S., Del Hierro, E., Urías, M. y Tapia, C. (Ed.), *Actores y recursos educativos* (pp. 15-28). México: Pearson.
- Tirado, F., Miranda, A. y Sánchez, M., A. (2007). La evaluación como proceso de legitimidad: la opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia. *Perfiles Educativos*, 29(118), 7-24. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982007000400002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000400002)
- Valdés, C., H. (1987). La composición como técnica de la investigación Psicológica. *Revista cubana de Psicología*. 4(3). Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v4n3/01.pdf>
- Zabalza, B., M., A. (2003). *Competencias docentes del profesorado*, Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones
- Zabalza, B., M., A. (2009). *Ser profesor universitario hoy*. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/47.pdf>

# LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO EN LOS NUEVOS DOCENTES. CASO: ESCUELAS NORMALES DE MÉXICO

THE FORMATION OF MATHEMATICAL THINKING IN NEW TEACHERS.  
CASE: NORMAL SCHOOLS OF MEXICO

Martín Muñoz Mancilla

---

Doctor en Ciencias de la Educación; labora actualmente en la Escuela Normal de Coatepec Harinas, Estado de México. [martinmum\\_m@yahoo.com.mx](mailto:martinmum_m@yahoo.com.mx)

---

Recibido: 31 de mayo de 2017

Aceptado: 22 de junio de 2017

## Resumen

En el presente trabajo se tiene el propósito de hacer un análisis sobre el desarrollo del pensamiento matemático en la formación docentes para la educación básica en México, para esto se hace un recorrido de los planes y programas y de las asignaturas que han promovido la educación matemática en la historia del normalismo, desde 1886 con el establecimiento formal de los primeros planes y programas de estudio, hasta la Reforma 2012 de la licenciatura en educación primaria. Si bien, en los orígenes de las escuelas normales durante el Porfiriato la enseñanza de las matemáticas y el desarrollo del pensamiento ocuparon un lugar central en la formación docente; se puede sustentar que con el paso de los años dicha formación se diluyó, pasó a segundo plano o casi desapareció. Sin embargo, en los últimos años, con los procesos de globalización neoliberal y con los avances científicos y tecnológicos se ha empezado a destacar la pertinencia de la formación y desarrollo del pensamiento matemático. Por lo que al concluir su formación inicial los egresados deberán poseer los elementos teóricos, técnicos, metodológicos y prácticos para incorporarse a un mundo dinámico, dialéctico y competitivo. Es ampliamente reconocido que el desarrollo matemático en algunos países, tal es el caso de Japón, donde ocupa un lugar central dentro de los curricula escolar y en la dinámica laboral. En ese sentido en nuestro país se retoma dicha experiencia por ser significativa y trascendente para el desarrollo y avance en la formación de los nuevos maestros.

**Palabras Clave:** Pensamiento Matemático, Escuelas Normales, Planes de Estudio.

## Abstract

In the present work we intend to make an analysis on the development of mathematical thinking in the training of teachers for basic education in Mexico, for this is a tour of the plans and programs and the subjects that have promoted mathematics education In the history of normalism, since 1886 with the formal establishment of the first plans and programs of study, until the 2012 Reformation of the degree in primary education. Although, at the origins of normal schools during the Porfiriato the teaching of mathematics and the development of thought occupied a central place in teacher training; It can be maintained that with the passage of the years this formation was diluted, passed to the background or

almost disappeared. However, in recent years with the processes of neoliberal globalization and with scientific and technological advances it has begun to emphasize the relevance of the formation and development of mathematical thinking. Therefore, at the end of their initial training, graduates must possess the theoretical, technical, methodological and practical elements to join a dynamic, dialectical and competitive world. It is widely recognized that mathematical development in some countries, such as Japan, where it occupies a central place in school curricula and work dynamics. In that sense, in our country this experience is taken up as being significant and transcendent for the development and progress in the training of new teachers.

**Keywords:** Mathematical Thought, Normal Schools, Plans of Study

## **Presentación de la situación problemática del pensamiento matemático**

Es ampliamente reconocido por el magisterio nacional y por la sociedad en general, que según información difundida a través de los diversos medios de información, que México ha ocupado por más de década y media uno de los últimos lugares en el desarrollo del pensamiento matemático; es decir, los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel básico de competencias requeridas en los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), sustentan que a México le tomará más de 25 años alcanzar el nivel promedio de los 34 países de la OCDE en matemáticas, es decir, la educación en México se ha caracterizado por tener graves condiciones para el desarrollo de tan importante área educativa. Lo alarmante resulta ser que más del 50% de los alumnos no logran alcanzar ni el nivel de competencia básico requerido.

Ante esta alarmante situación problemática, en los diversos y diferentes espacios académicos y administrativos que tienen los maestros como son jornadas de planeación, consejos técnicos y diversos espacios informales, se escucha decir a los mismos maestros que cómo es posible que se pretenda culparlos de los bajos resultados obtenidos cuando este grave problema resulta ser estructural; es decir, en el convergen una infinidad de elementos, condiciones, y factores entre los que destacan la pobreza de los alumnos, su desnutrición, los largos trayectos para llegar a las escuelas, la falta de materiales didácticos, el tener que trabajar para poder subsistir, el no contar, en ocasiones, con lo indispensable para poder sobrevivir con dignidad, la falta de experiencias formativas, la falta de condiciones y conocimientos previos, por destacar sólo algunos de los que influyen para el aprovechamiento escolar.

En lo referente a las instituciones educativas, se destaca que en la gran mayoría de ellas no se cuenta con los materiales didácticos ni con la infraestructura ni con los medios para promover los nuevos enfoques y contenidos; asimismo, gran cantidad de estas se integran por grupos que cuentan con una exagerada cantidad de alumnos; ante estas complejas condiciones, se dificultan tanto la enseñanza como el aprendizaje, de ahí los bajos resultados que se obtienen.

Por lo que concierne a la formación docente, se destaca que en las diferentes escuelas normales fueron formados bajo la normatividad de planes

y programas de estudio que, en ocasiones, no correspondieron con lo que se enseñaba en la educación básica; es decir, se ha dado cierta desarticulación entre las instituciones formadoras y el campo laboral, de ahí lo significativo de analizar y reflexionar en este trabajo.

Para el desarrollo de éste trabajo se partió del planteamiento de las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las razones por las que se sustenta que el nuevo plan de estudios de la licenciatura en educación posee un mayor número de asignaturas relacionadas con el desarrollo del pensamiento matemático que planes y programas de estudio anteriores? ¿De qué manera está fundamentado el desarrollo del pensamiento matemático en la reforma a la educación normal 2012? o planteada de otra manera, ¿qué asignaturas se han promovido en la historia de los planes y programas de estudio de las escuelas normales para promover el desarrollo del pensamiento matemático en los nuevos docentes y qué impacto tiene en la articulación con la educación básica?

Con base a estas interrogantes se planteó el propósito de Analizar la integración del pensamiento matemático en la licenciatura a la educación normal 2012 para poder comparar y analizar con planes de estudio anteriores y así poder sustentar las condiciones por las que ha cobrado significativa pertinencia.

Para dar un orden lógico se desarrollan las siguientes temáticas: a) El pensamiento matemático. Un concepto en evolución, b) El desarrollo del pensamiento matemático con base al modelo japonés, c) Evolución de las asignaturas que promueven el desarrollo del pensamiento matemático en planes y programas de estudio de las escuelas normales, d) Reflexiones para la articulación de las instituciones formadoras de docentes con la educación básica, y fuentes utilizadas.

## **El pensamiento matemático. Un concepto en evolución**

Reconociendo que el concepto de pensamiento es polémico, polisémico y se encuentra en constante evolución, para su estudio y análisis se abordan las siguientes categorías: pensamiento, matemáticas y posteriormente pensamiento matemático, a fin de sustentar la presentación de un panorama general y comprender su pertinencia a fin de promover nuevas maneras de promover su enseñanza y facilitar su aprendizaje.

Para esto, un primer elemento a considerar es al mismo hombre como sujeto de formación, quien por sus características ha sido considerado como el único ser vivo sobre la tierra con capacidad de pensamiento y lenguaje; es decir, es quien posee una función mental superior a todas las demás especies. En ese sentido, el hombre es un ser pensante quien pone en juego una serie de procesos y estrategias para su aprendizaje.

Entre los antecedentes de los estudiosos más significativo del pensamiento se encuentra a Wundt (1990), quien se desarrolló cuando se fundó la psicología como ciencia independiente de la filosofía. De tal manera que el pensamiento empieza desde que se produce la primera impresión sensorial hasta la elaboración de las ideas generales. A partir de entonces el pensamiento ha sido considerado un producto mental, general, abstracto, que

puede ser estudiado al margen de elementos concretos como pueden ser las imágenes.

Otro autor significativo en el estudio del pensamiento fue Piaget (1991), quien al investigar la importancia de las imágenes, considera a éstas como un elemento del pensamiento, pues éste no consistía sino en asociar sensaciones e imágenes, siendo en realidad las asociaciones una parte constituyente de las asimilaciones. Es así como el pensamiento se reconoce como la capacidad mental para ordenar, dar sentido e interpretar las informaciones disponibles en el cerebro.

De acuerdo con Betancur (2010), y Cantoral (2003), el pensamiento es la actividad y creación de la mente; es todo aquello traído a existencia mediante la actividad del intelecto: El término es utilizado como una forma genérica que define todos los productos que la mente puede generar, incluyendo las actividades racionales del intelecto o las abstracciones de la imaginación; todo aquello que sea de naturaleza mental es considerado pensamiento, bien sean estos abstractos, racionales, creativos, artísticos, etc.

Por tanto, el pensamiento implica una actividad global del sistema cognitivo con intervención de algunos mecanismos tales como la memoria, atención, procesos de comprensión, aprendizaje, etc., es por ende una experiencia interna con características tan particulares que lo diferencian de otros procesos, por ejemplo, que no necesita de la presencia de las cosas para que éstas existan, pero la más importante es su función de resolver problemas, reflexionar y razonar.

Aunado al concepto de pensamiento para poder comprender el concepto de pensamiento matemático se encuentran las matemáticas, cuya enseñanza y aprendizaje resulta de suma dificultad en la mayoría de docentes y estudiantes, por lo que, de acuerdo con Pickover (2009), las matemáticas impregnan todos los campos del conocimiento científico y desempeñan un papel incalculable en biología, física, química, economía, sociología e ingeniería entre otras.

Sin embargo, son también las matemáticas una de las ciencias que más dificultad y complejidad tienen para su aprendizaje y su enseñanza, así también para su utilización de la población en general. De ahí que sea recomendable aprenderlas gradualmente desde temprana edad; a decir de Piaget (1991), los niños se desarrollan por estadios donde se va aprendiendo gradualmente; paradójicamente, existe una tradición en la instrucción que prioriza la enseñanza basada en la memorización y mecanización.

Paradójicamente, se debe promover el aprendizaje de las matemáticas y el desarrollo de dicho pensamiento de manera gradual, a fin de que los estudiantes adquieran la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos ya sea en una situación problemática de la escuela o de la vida, además que deben ser competentes para argumentar, razonar, proponer soluciones, aplicar estrategias y tomar decisiones. De esa manera podríamos compararnos con los resultados de otros países, tal y como es el caso de Japón el cual se analiza en el siguiente apartado.

## **El desarrollo del pensamiento matemático con base al modelo japonés**

El desarrollo del pensamiento matemático en nuestro país ha sido considerado por docentes y alumnos como uno de los más complejos para poderse mejorar. Estas dificultades se reflejan en los resultados de los exámenes tanto externos como internos que ha tenido el sistema educativo; es decir, tanto de PISA como de ENLACE, donde se da cuenta de los pésimos resultados obtenidos.

Ante este grave panorama, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Dirección general de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGSPE), propuso once volúmenes para el desarrollo del pensamiento matemático, donde se reconoce que estos volúmenes fueron elaborados por el Centro de Investigación y Cooperación internacional en Desarrollo Educativo de la Universidad de Tsukuba para ser empleados como libros de texto de las escuelas primarias de Japón.

De acuerdo con Isoda (2012), el método en que se basó para la construcción de los diversos materiales es el estudio de clases que consiste en un trabajo colegiado con la participación de docentes de educación primaria, expertos e incluso futuros docentes. Esta metodología se ha desarrollado en Japón por más de cien años con la finalidad de revisar a profundidad los temas del currículo oficial para diseñar planes de clase que posteriormente son aplicados en escuelas primarias. El propósito central de esta metodología consiste en que los alumnos logren alcanzar los aprendizajes esperados; es decir, el desarrollo de las competencias. Una vez planeadas, desarrolladas, verificadas, retroalimentadas, y comprobadas la pertinencia de las estrategias son formalizadas en el currículo oficial.

Con amplio reconocimiento internacional sobre esta metodología y con el auspicio del Proyecto Estudio de Clases de la Cooperación Económica Asia Pacífico (APEC) y la SEP, en el año de 2006 dio inicio para mejorar y fortalecer la enseñanza de la matemáticas, siendo prioritario formular solución a problemas de aprendizaje y enseñanza en matemáticas.

En ese sentido se tradujeron al español y adaptaron al contexto mexicano donde se ha promovido el desarrollo de contenidos de: aritmética, medición y geometría siendo indispensable realizar críticamente la secuencia y las actividades de cada lección a fin de que los estudiantes profundicen su conocimiento matemático y desarrollen competencias vinculadas al aprendizaje y enseñanza. Por lo que se pretende analizar en el siguiente apartado de qué manera se han difundido en nuestro país y cuáles han sido los antecedentes en el contexto mexicano de la enseñanza de las matemáticas de los futuros docentes, tal y como se desarrolla en el siguiente apartado.

### **Evolución de las matemáticas en planes y programas de estudio de las escuelas normales**

Como se ha expuesto anteriormente, los resultados obtenidos en la última década y media de los exámenes internacionales evidencian que en nuestro país existe una grave crisis en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, de ahí que resulta ser un tema complejo y polémico, dadas las condiciones

imperantes y los requerimientos para el siglo XXI caracterizado por la globalización neoliberal y los avances científicos y tecnológicos.

Sin embargo, para una mayor comprensión del presente, se hace necesario hacer un bosquejo histórico de la enseñanza de las matemáticas dentro de los planes y programas de estudio desde los orígenes del normalismo hasta la actualidad, por lo que con base a su análisis se parte de reconocer que la enseñanza de las matemáticas han estado presentes a través de las etapas evolutivas por las que ha pasado la historia de la educación en México.

Dicho recorrido histórico se empezó a partir de 1886, cuando oficialmente se estableció en nuestro país la primera escuela normal en Jalapa Veracruz, donde en el plan de estudios se integraron las asignaturas de: *Aritmética, Geometría, Álgebra y Trigonometría*.

Un año después; es decir, en el año de 1887, se organizó la escuela normal que hoy se conoce como escuela normal nacional de maestros, donde en el plan de estudios para el desarrollo del pensamiento matemático se impartieron las asignaturas de: *Geometría, Aritmética y Álgebra*.

Años después en la época posrevolucionaria, el destacado maestro José Vasconcelos fue el encargado de organizar la formación de docentes y retomando algunos rasgos de los misioneros propuso que en los planes y programas de estudio de las escuelas normales se cursaran los estudios de: *Aritmética, Álgebra, y Geometría*.

En la década de los treinta, el General Lázaro Cárdenas propuso que el rol de los docentes debe ser el de un líder social, que si bien impulsó el desarrollo de la filosofía y del análisis del materialismo dialéctico; por el otro desplazó algunas asignaturas entre ellas las matemáticas, dado que sólo contempló: *Organización escolar y estadística*.

En la década de los cuarenta, la política educativa posee una transformación de ciento ochenta grados, y los rasgos de docentes como líder social y promotor de la justicia social vinieron a ser desplazados y sustituidos por los del prototipo de maestro urbano, como el nuevo profesional de la educación. De ahí que se haya fortalecido *la enseñanza de las matemáticas con los cursos I, II y III*, así como otra asignatura denominada: *Organización y Estadísticas Escolares*.

En la década de los setenta, cuando estaba en su apogeo la tecnología educativa y el conductismo como sustento de los modelos educativos no sólo en México sino en el mundo, se establecieron las siguientes asignaturas para el desarrollo del pensamiento matemático: *Matemáticas (I, II, III, IV)*.

Fue hasta el 22 de marzo de 1984, cuando los estudios de la carrera de profesor fueron elevados a nivel de licenciatura, y se promovió el bachillerato como requisito de ingreso la carrera, pretendiéndose alcanzar rasgos de un nuevo docente, con características de investigador. En lo referente al desarrollo del pensamiento matemático se promovieron las asignaturas de *matemáticas y de estadística*.

En la reforma educativa 1997 por primera ocasión dentro de los planes de estudio se habló de competencias y de habilidades, por lo que primeramente se estableció el Programa de Transformación Mejoramiento Académico de las Escuelas Normales y posteriormente se dio a conocer el

nuevo plan de estudios, donde se contemplaron las asignaturas de: *Matemáticas y su enseñanza I y II*.

Finalmente fue hasta la reforma 2012 de la educación normal cuando se *fortaleció el desarrollo del pensamiento matemático* ya que los planes y programas de estudio, a diferencia de los anteriores se encuentra dividido en trayectos. Siendo el trayecto preparación para la enseñanza y aprendizaje, integrado por veinte cursos que integran teoría y práctica donde se promueve principalmente.

Entre las asignaturas que promueven el pensamiento matemático en la reforma 2012 se encuentran: *Aritmética: su aprendizaje y enseñanza, Álgebra: su aprendizaje y enseñanza, Geometría: su aprendizaje y enseñanza, así como Procesamiento de información estadística*.

### **Reflexiones para la articulación de las instituciones formadoras de docentes con la educación básica**

Si bien, rasgos de los modelos de docente para la educación básica ha variado a través de la historia de la educación en México, algunos de estos cambios se dieron porque los objetivos de la educación tenían correspondencia con las políticas nacionales de los gobiernos en turno. A partir del establecimiento de las escuelas normales y hasta la época del cardenismo, el sistema educativo se desarrolló en función de políticas nacionales, las cuales empezaron a tener influencia gradual por parte de políticas internacionales a partir de la Segunda Guerra Mundial.

Los planes y programas de estudio, así como las asignaturas que los han integrado han evolucionado a través de la historia de manera interrelacionada con las políticas nacionales, con el contexto socioeconómico y con el avance de la ciencia y de la tecnología.

Por lo que se puede sustentar de acuerdo con Muñoz (2013), que desde el establecimiento de la carrera en 1886 con el plan de estudios elaborado por el maestro Rébsamen; el de 1887 elaborado por el gran Ignacio Manuel Altamirano; el de la época posrevolucionaria por Vasconcelos; hasta la época de Cardenismo se le otorgó un papel protagónico a los maestros a fin de emancipar en la justicia social y su trabajo rebasaba los límites escolares; sin embargo, con la industrialización del país a partir de la década de los cuarenta inició el prototipo de maestro urbano, reduciéndose su campo laboral y requiriéndose su profesionalización para poder ejercer enseñanza.

En los últimos años, según la SEP (2011), el mundo contemporáneo obliga a construir visiones de mundo sobre la realidad social y proponer formas diferenciadas para la solución de problemas usando el razonamiento como herramienta fundamental. El pensamiento matemático articula y organiza el tránsito de la aritmética, la geometría, la interpretación de información, la intuición y la deducción entre otras.

El desarrollo del pensamiento matemático se inicia desde preescolar y se avanza en la educación primaria y secundaria promoviéndose que sean los mismos alumnos quienes justifiquen la validez de sus propios procedimientos y resultados mediante el uso de dicho lenguaje.

Sin embargo, entre las dificultades encontradas en las instituciones formadoras de docentes como es el caso de las escuelas normales se destacan las de alumnos y de docentes. De los primeros se reconocen: exceso de trabajos inmediatistas, exceso de clubes, falta de hábitos de estudio, así como un amplio reconocimiento que adolecen de conocimientos previos en matemáticas.

Por parte de los segundos, se reconoce cierta falta de asesoramiento y preparación para conocer y dominar el sustento teórico, metodológico y práctico de los planes y programas de estudio debido a la complejidad de los nuevos enfoques de la asignatura.

Asimismo, tanto docentes como alumnos reconocen la falta de insumos como la falta de paquetería y bibliografía, tanto en los centros de cómputo, como en las bibliotecas de las instituciones formadoras de docentes para el fortalecimiento del pensamiento matemático.

Por tanto, se reconoce que para elevar los resultados de los exámenes se requiere establecer las condiciones estructurales y organizativas de manera similar a otros países, tal como es el caso de Japón en lo que se refiere a su experiencia y condiciones para la formación del pensamiento matemático.

Para el nuevo modelo educativo según la SEP (2016), el enfoque didáctico supone que las matemáticas son un objeto de análisis y cuestionamiento, por lo que se deben basar en el planteamiento y resolución de problemas a fin de fortalecer el proceso de aprender resolviendo. Por lo que es necesaria una didáctica constructivista fundamentada en las tesis de Piaget (1991) que son las teorías interaccionista y operatoria.

De la primera, porque los conocimientos del alumno generan una evolución adaptativa que procede de la interacción y conocimientos previos y la segunda, porque el conocimiento procede de la acción donde el sujeto pone a prueba sus conocimientos y los modifica. Asimismo se apoya en la teoría de situaciones didácticas de Brosseau, donde cada conocimiento posee una situación denominada fundamental que lo caracteriza y diferencia.

Una vez dados a conocer los antecedentes de las asignaturas con que han sido formados los nuevos docentes en el área de matemáticas, después de reconocer las diversas problemáticas que obstaculizan alcanzar resultados óptimos en el desarrollo del pensamiento matemático, y después de haber analizado el enfoque de las matemáticas en el nuevo modelo educativo 2016, se hace necesario que las instituciones formadoras de docentes de manera urgente reformen sus planes y programas de estudio; de lo contrario, se continuará cierta desarticulación entre las instituciones formadoras de docentes con el campo laboral.

## Referencias

- Betancourt, J. (2010). *Pensamiento numérico y algebraico*. México: CENGAGE
- Baldor, J.A. (2003). *Geometría y trigonometría*. México: Editorial Patria.
- Cantoral, et. al. (2003). *El desarrollo del pensamiento matemático*. México: ITESM.
- Isoda, M. (2012). *Matemáticas para la educación Normal*. México: Pearson.

- Muñoz, M. (2013). "Evolución de la formación de docentes para la educación básica. De líder social a competente". En Carrillo, J. *Formación docente. Reflexiones desde diversas perspectivas*. México: REDIE.
- Piaget (1991). *Seis estudios de psicología*. España: Editorial Labor.
- Pickover, C. (2012). *El libro de las matemáticas*. China: Librero b.v. Postubus.
- SEP (2011). *Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: SEP.
- SEP (2016). *El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico en la Reforma Educativa*. México: SEP.
- Wundt, W. (1990). *Elementos de psicología de los pueblos*. España: Alta Fulla.

# ¿QUÉ ES EDUCAR?

## WHAT IS EDUCATE?

Luis Manuel Martínez Hernández (1), Hilda Vanesa Murillo Martínez (2), Diana Elizabeth Martínez Leyva (3)

- 
- 1.- Doctor en Educación. Académico investigador de la Universidad Juárez del estado de Durango y de la Universidad Pedagógica de Durango. [lmhernandez@ujed.mx](mailto:lmhernandez@ujed.mx)
  - 2.- Licenciada en educación. Universidad Pedagógica de Durango
  - 3.- Maestrante de la Facultad de Derecho de la Universidad Juárez del Estado de Durango
- 

Recibido: 18 de mayo de 2017  
Aceptado: 21 de junio de 2017

### Resumen

Actualmente los académicos que trabajan en las universidades, como cualquier profesional además de tener el conocimiento del tema, deben conocer y vivir valores, principalmente con ética, ya que esta nos permite tener un comportamiento correcto en cada momento de la vida, pues nos ayuda a tomar decisiones, analizando lo bueno y lo malo de ellas. Dentro de las instituciones de educación, se puede observar que existen situaciones morales, como las que surgen de cada cosa que hacemos día a día. De aquí sale la importancia de asegurarse que lo que uno haga sea lo correcto. El que los docentes tengan una buena formación ética hará que se logre que los alumnos sean mejores personas lo que impactará en tener una mejor sociedad en donde la juventud actual debe recibir una buena formación, ya que ellos son el presente de nuestro país. Es por ello que los académicos de cualquier institución deben tener una ética que pongan en práctica diariamente y no dejarla solo en discursos áulicos.

**Palabras clave:** Educar, Maestros, Ética

### Abstract

At present, academics that work in universities, like any professional should have the knowledge of the subject. They must be ethical, since it allows us to have a correct behavior in every moment of life, which helps us to make good decisions, analyzing the concept of good and the bad of them. In educational institutions, can be observed that there are moral situations, such as those that arise every day. From here comes the importance of making sure what you do is right. The fact that teachers have a good ethical training will make it possible for students to be better people, which will impact on having a better society where current youth should receive a good education, since they are the present of our country. That is why the academics of any institution must have an ethics that they put into practice daily.

**Key words:** Education, Teachers, Ethics

### Introducción

En la actualidad vivimos dentro una sociedad en donde necesitamos principios

éticos compartidos, donde no debemos olvidar nuestro pasado ya que es importante para nuestras escuelas y, por ende, para nuestra sociedad, partiendo de una racionalidad que nos ha hecho pasar por crisis, revoluciones e interrupciones.

Se considera que la educación, a primera vista, suena como algo tediosa por la manera en que es impartida por los maestros y en donde se pueden abordar muchos temas a veces con un lenguaje muy claro y entendible y otras con la finalidad de que no le entiendan lo que trata según él de explicar.

### **Estrategia metodológica**

El objetivo de este artículo es saber si los catedráticos o académicos de nivel superior cumplen su función como profesionales de la educación, es decir, si toman con ética su profesión de maestros, ya que muchos de ellos no son egresados de una institución formadora de docentes. Para ello se hizo una revisión de bibliografía sobre estos temas y con base en la forma de construcción de conocimiento que propone Bohm (1997), así como a través del diálogo y la confrontación de ideas entre pequeños grupos de personas.

Pero para ello primero se debe tener un conocimiento del tema sobre el que se va a hablar, por esto se analizaron los contenidos teniendo como ejes la construcción del conocimiento, tanto en el aspecto de educación, como del ético. Ya que el ser humano es un ser social por naturaleza, el cual tiene como base de cualquier sociedad la ética, así que con base en ello las teorías que se revisaron son las concernientes a educar, a la ética, lo que permitirá llegar al resultado de qué tipos de maestros tenemos en nuestras instituciones de educación.

Se utilizaron diferentes metodologías que permiten hacer razonamientos inductivos y deductivos, y una vez que se tenía conocimiento sobre estos temas, se arrojó como resultado que de acuerdo a nuestra percepción se puede crear una taxonomía de los tipos de maestros que aparecen dentro de la discusión con sus características específicas, sus ventajas o desventajas de cada uno de ellos, para así poder decidir qué tipo de maestro no quiero ser. Esto es importante, ya que permite darnos cuenta que existen diferentes patrones y que cada maestro cae dentro de cada patrón.

### **¿Qué es educar?**

Como lo dice Hernández (2004) citando North Whitehead *“La finalidad de la educación es infundir sabiduría, la cual consiste en saber usar bien nuestros conocimientos y habilidades. Tener sabiduría es tener cultura y la cultura es la actividad del pensamiento que nos permite estar abiertos a la belleza y a los sentimientos humanitarios.”*

De igual forma Hernández (2004) citando a otro filósofo importante del siglo XX, José Ortega y Gasset, reafirma la importancia de la cultura (de la *sabiduría*, en términos de Whitehead) en su obra *La misión de la Universidad*, afirma:

La cultura es un menester imprescindible de toda vida, es una dimensión constitutiva de la existencia humana, como las manos son un atributo del

hombre. El hombre a veces no tiene manos; pero entonces no es tampoco un hombre, sino un hombre manco. Lo mismo sólo que mucho más radicalmente, puede decirse que una vida sin cultura es una vida manca, fracasada y falsa. El hombre sin cultura no vive a la altura de su tiempo, vive por debajo de lo que sería su auténtica vida, es decir, falsifica o estafa su propia vida, la desvive. (Ortega, 1982, p. 46.)

En nuestra sociedad por años se ha creído y dicho en ambientes políticos, que se mejorará la educación y comúnmente se engaña en este sentido a la sociedad, se hace creer que puede haber un cambio y aunado a esto la educación como base de la formación los valores cívicos y conductas está encaminada hacia un vacío y ésta no da las bases para ser un ciudadano pensante, y donde las pasiones políticas no son otras que en beneficio de unos cuantos.

Habremos de preguntarnos el ¿por qué?, ya que es la pregunta más importante ¿por qué pasa todo esto?, pues lo primero es que nuestra forma de gobierno aunque dicta que es una democracia, dista mucho de serlo, ya que lo que enseñan las escuelas es a transmitir contenidos pero no pone el foco en el desarrollo de habilidades de suma importancia, como el trabajo en equipo, la habilidad para resolver problemas reales o una comunicación interpersonal eficaz.

Existe un “inconsciente colectivo” que pocos se animan a definir pero todos conocen y es que cada vez que alguien arriba al mundo laboral en muchos de los casos son personas a las que les faltan competencias básicas y ciudadanas por decir lo menos. Y no me estoy refiriendo exclusivamente a los egresados de secundaria o bachillerato, sino también a egresados universitarios y de posgrado que, en algunos casos, tenían buenos promedios, pero no hacen investigación ni han trabajado en alguna universidad o centro de investigación que le permita resolver problemas en la actualidad. Se podrán hacer doctorados en educación tratando de cubrir un requisito del grado académico, pero sin hacer investigación de calidad o en muchos casos plagiando trabajos para cumplir el requisito de hacer investigación

Al iniciar la educación uno de los propósitos fundamentales debiera ser tener ante todo una enseñanza cívica que comience por la práctica de la ciudadanía escolar y continuar en la educación secundaria y así sucesivamente.

Desafortunadamente es en la escuela donde como personas aun siendo niños te comienzan a enseñar todo lo relacionado al civismo o mejor dicho a acontecimientos y política pero lo más triste de todo esto es cuando creces y te enfrentas a una realidad completamente distinta a lo que conocías.

Es por tanto de vital importancia la comprensión, aprendizaje y desarrollo de los valores humanos que permitirán mantener, cambiar y mejorar la relación existente entre las personas dentro de una sociedad.

Los valores están presentes en cualquier sociedad humana, la sociedad exige un comportamiento digno en todos los que participan de ella, pero cada persona se convierte en un promotor de sus propios valores por la manera en que vive y se conduce, por tanto, son considerados referentes que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona.

Los valores nos ayudan a despejar las principales interrogantes de la existencia: por ejemplo, ¿quiénes somos? y ¿qué medios nos pueden conducir al logro de un objetivo fundamental al que todos aspiramos? - la felicidad.

Entonces podemos decir que los valores siempre están presentes y son la influencia de nuestras motivaciones y nuestras necesidades.

Ahora bien, como se puede observar, la educación es la base para cambiar una sociedad con base en valores humanos, que si bien es cierto, esta formación se debiera comenzar en casa y a quien le corresponde comenzar esos cimientos e impartir esta educación es al maestro, pero para ello es importante tener claramente el concepto de algunas palabras que se requieren como lo son educación, enseñanza, entre otras.

Aún después de siglos de conocimiento se siguen confundiendo palabras como: enseñar, dar clases, asesorar, instruir, entrenar, transmitir, entre otras muchas y debido a ello no podemos definir a ciencia cierta qué es lo que hace un maestro. Para muchos todas estas palabras son sinónimos, pero los sinónimos no significa que sean iguales, debemos recordar que no hay dos palabras iguales, ya que si las hubiera serían la misma palabra, entonces podemos decir que las palabras son equivalentes, pero en muchos de los casos solo tienen algunas características parecidas entre ellas.

A continuación daremos una de tantas definiciones que existen sobre cada una de las palabras mencionadas:

### **Enseñanza**

Para Cahay, la definición y respondiendo a una interrogante de profesores principiantes y profesores experimentados a menudo incluso se adentra en cierta perplejidad. La primera respuesta que surge de forma espontánea (especialmente en el credo educacional), enseñan a los hombres, la enseñanza es el aprendizaje, la enseñanza es crear dinámicas.

Estas respuestas son perfectamente legítimas, pero son más en el sentido axiológico que una respuesta precisa. Otro tipo de respuesta observada especialmente entre los nuevos maestros se materializa en el siguiente ejemplo: "la enseñanza es transmitir mis conocimientos o enseñar es mi mensaje". Una vez más, este diseño es perfectamente legítimo, pero hasta cierto punto. La enseñanza se transmite, por supuesto, pero sobre todo ahora, en el momento fuerte de los medios de comunicación, uno puede preguntarse si no se trata de una cierta reducción del acto de enseñar.

Para Meirieu (2015) el concepto de la educación y la comprensión de lo que constituye la especificidad, independientemente de las formas sociales e institucionales que podrían hacerse cargo de los siglos. Decir que "la educación es una relación (1) asimétrica (2), es necesaria (3) y temporal (4), a la emergencia de un sujeto (5)." Veamos brevemente los cinco elementos de la propuesta:

(1) La educación es una relación

(2) La educación es una relación asimétrica. La especificidad de la relación educativa requiere ser definida con un referente externo a la relación dual (conocimientos, habilidades, cultura, etc.), para asegurarse de que no se deteriore en el único juego de efectos

(3) La educación es una relación asimétrica necesaria. La educación requiere de trabajar no sólo para identificar lo que se necesita transmitir, sino también desarrollar métodos sistemáticos para esta transmisión

(4) La educación es una relación asimétrica necesaria y temporal. La educación es la transmisión sistemática de información, nunca es simple de conocimiento o experiencia, se debe incluir siempre la cuestión de "sentido" sin una apropiación personal de lo que se transmite en un proyecto que se construyó educado

(5) La educación es una relación asimétrica necesaria y temporal a la aparición de un sujeto.

### **Dar clases**

En el sitio deconceptos.com (2016) el concepto de "dar", es ofrecer algo como por ejemplo dar vida, dar amor, dar gracias, dar alimentos, dar frutos, dar consejos, dar regalos o dar crédito. Cuando alguien da, existe otra persona que recibe; se dice que quien desea recibir, primero debe dar, no entienda solamente dar como algo material, por ejemplo: "si das amor, recibirás amor a cambio". Sin embargo no siempre lo que se da es bueno y generoso, ya que puede darse rencor, golpes, insultos, indiferencia, etcétera, y en esos casos, probablemente se recibirá a cambio cosas semejantes.

Dar clases es simplemente tratar, mostrar o enseñar un tema, objetivo o asunto sin importar si el estudiante lo asimila, comprende o entiende, es decir, si hay o no cambio en la conducta del mismo. Esto implica que el dar clase es solo un mero acto informativo sin que quien recibe la información tenga una competencia específica y menos aún sea calificado mediante una rúbrica en donde se tengan en cuenta los conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

### **Formación**

Para Meirieu (2015) la formación puede ser definida como "forma particular de la actividad educativa (1), incluida en una perspectiva contractual (2), para adquirir habilidades específicas (3) y dando deliberadamente proyectar el avance máximo de cada participante "(4). Una vez más, un breve resumen los cuatro elementos de la propuesta:

(1) La formación es forma particular de la actividad educativa

(2) La formación es una forma particular de la actividad educativa incluida en una perspectiva contractual

(3) La formación es una forma particular de la actividad educativa, incluida en una perspectiva contractual, para adquirir habilidades específicas

(4) La formación es una forma particular de la actividad educativa, incluida en una perspectiva contractual, para adquirir habilidades específicas y deliberadamente dar a proyectar el avance máximo de cada participante.

### **Transmitir**

Los fundamentos para transmitir el conocimiento deben estar estructurados a través de cuatro bases para la excelencia humana sostenible. La creatividad

por aprender, está también en la satisfacción personal, lo que adquirimos de conocimiento se refleja en los actos de las profesiones y de los negocios, el conocimiento se obtiene y se transmite en la medida que lo utilizemos para la excelencia. Tom Morris, (1998 p.37-38) hace hincapié de que “no podemos sumar las partes y comprender el todo, porque eso no ofrece una buena imagen de lo que hace el sistema. Las interacciones son tan importantes como las partes”.

### **Asesorar**

El concepto de asesorar es dar consejo, opinión u orientación a alguien, se define en dar un consejo, sugerencia, exhortación, opinión, indicación, dictamen y consulta.

Como pronominal es tomar una sugerencia del letrado asesor o la consulta de un dictamen, así como de una persona que da una indicación o consejo a alguien e ilustrarse en su padecer, definicion.com (2016).

Por lo tanto asesorar es dar algo de conocimiento a otra persona, transmitirlo, si realmente brinda un aprendizaje, es parecido a dar un consejo y el que recibe el asesoramiento sabe si lo toma o no.

### **Instruir**

En francés, la palabra de aprendizaje significa tanto “instruirse” (learning, lernen) e “instruir” (teaching, lehren).

Se instruye en álgebra, se instruye en álgebra a alguien. La ambigüedad es en ella misma significativo, de hecho, tal vez no haya oposición absoluta entre el que se instruye y el instruido; a veces es el mismo hombre. Barsamian (1997).

Parafraseando a Barsamian (1997), actualmente, incluso en el caso de “instruirse” el significado es diferente dependiendo del contexto.

Existe una multiplicidad de contextos en los que la palabra instruir puede utilizarse como por ejemplo aprendizaje, aprender, enseñar, entre otros, como lo mostraremos a continuación: el aprendizaje basado en malas experiencias, aprender a bailar, aprender a su costo, qué hacer para aprender de memoria, aprender en la escuela, aprender griego, aprendemos para vivir ...

### **Entrenar**

Parafraseando a wordreference (2016) es preparar o adiestrar física, técnica, intelectual y psíquicamente a personas o animales, especialmente para mejorar el dominio de un conocimiento.

Ahora bien, revisado lo anterior, y teniendo como punto de partida el hecho de que la enseñanza, aprendizaje y vivencia de valores se debe llevar a cabo desde el aula de manera gradual y sin dejarla de lado a lo largo de toda la educación, realizando una visión retrospectiva es importante nuevamente volver a cuestionarnos ¿qué expectativas generan las instituciones de educación superior sobre las vivencias y conocimientos que se supone deben desarrollarse dentro de las aulas? Así como ¿de qué forma lo que ahí se

produzca se aplicará a la vida productiva?

Vamos a enfocarnos en lo que es una Universidad, ConceptoDefinición.de (2011) nos dice que es una institución de enseñanza superior, dividida en facultades según las especialidades de estudio que la misma pueda ofrecer. El término, además, se aplica para el edificio destinado a la enseñanza superior. La Universidad moderna nació en Europa occidental en el siglo XIII como una comunidad autónoma de maestros y discípulos que se reunían para compartir instalaciones académicas y alojamiento.

La palabra *universidad* constituía una abreviatura de la expresión latina *universitas magistrorum et scholarium* (gremio —o unión— de maestros y estudiantes), organizada para el beneficio mutuo y la protección legal de este colectivo.

La función que ejerce desde su nacimiento en la sociedad es que la Universidad nace de la necesidad de sistematizar una serie de disciplinas y poner en común los conocimientos, principalmente a partir del momento en que el saber empieza a cobrar una cierta relevancia social.

Entonces, dicho lo anterior y en un momento de reflexión sobre las universidades, lo que son, para lo que fueron concebidas y su función desde una perspectiva laboral y de educación profesional, surge en los alumnos una especie de crisis existencial y cúmulo de sentimientos encontrados, de incertidumbre ante el panorama laboral, en donde la emoción de alumnos terminando sus estudios los lleva a preguntarse si realmente se encuentran preparados para enfrentar los retos educativos que se requieren por ejemplo, en el caso de quienes se prepararon como docentes, para enfrentarse a los requerimientos de sus futuros alumnos...

La manera en que dentro de las aulas los valores se han ido enseñando, desde los pequeños hasta adultos y el que hayan logrado florecer a lo largo de su formación y probable vocación y ante el panorama laboral docente de hoy día, nos permite recordar a cada uno de los maestros, asesores y formadores, su trato, su enseñanza, su guía, sus carencias y malos tratos que probablemente también hubo, así como las omisiones de las que como alumnos fuimos objeto, y que a pesar de todo, nunca nos correspondió juzgarlos pues sería muy pobre de espíritu, por tanto la postura que nos ocupa es sólo tratar de ser críticos y tomar lo mejor de ellos si es que había algo bueno que tomar.

Si bien, dicen que todas las comparaciones son malas, sin embargo, haciendo una comparación personal de mis maestros de preescolar hasta profesional, tristemente en donde pensé que iba a encontrar un plus para mi vida profesional fue en donde menos lo encontré... en la universidad por la carencia de valores y un sentido de ética de la que los docentes nos vemos obligados a enseñar desde educación básica.

A cuantos de nosotros y diciéndolo abiertamente nos queda debiendo la formación que hemos recibido en las universidades porque no fueron cubiertas nuestras expectativas con relación al compromiso que pensamos tendrían hacia nosotros, hacia los alumnos que verdaderamente queremos ser mejores personas y profesionales, en mi análisis existencial hoy día y de acuerdo a lo que he visto en mi paso por las aulas diferentes tipos de maestros, pensando primero que el ejemplo es de quien se forme como docente ya que el docente

es quien en un futuro y en un presente, forma, educa y transforma absolutamente en todas las aulas y en todas las profesiones.

Después de analizar y sin afán de juzgar, las personas que tienen por decisión o por obligación la gran tarea de formar, dar clase, enseñar, asesorar etc., pueden ser agrupados en tres tipos y que cada uno decidiremos cual somos o cual queremos ser, debido a que se puede empatar con cualquier tipo de profesión y ámbito laboral.

Seguramente al leer lo siguiente vamos a recordar nuestro paso por las aulas y nos veremos identificados con alguien con esas características o peor aún, al leer podremos estar viendo un espejo y su reflejo.

Nos podremos haber encontrado con el maestro soberbio que llega al aula a decir que es el mejor en su rama, que presume y ante él nadie sabrá lo suficiente para voltearlo a ver si no como iguales sí como colega, que con sus muchos aprendizajes adquiridos olvidó totalmente el más importante no solo en el aula sino en la vida... la humildad y sencillez que es la que te abre las puertas, mentes y almas de quien te rodea a diferencia de las humillaciones, malos tratos y burlas que viviste o de las que pudiste haber sido testigo.

También nos pudimos haber encontrado al maestro indiferente quien definitivamente hace mucho daño porque el que recibas un sueldo y ocupes un lugar es por un motivo, porque eres y estás lo suficientemente preparado y comprometido con tu profesión y más en el caso de un maestro, que es quien prepara, enseña y siembra para las futuras generaciones no sé si siempre de profesionistas, sino de profesionales.

Habremos escuchado la frase “no soy maestro, soy asesor”, lo que parece un arma de doble filo porque si eres indiferente al aprendizaje, te limitas a tomar asistencia si es que lo haces, dejas que el alumno sea “autodidacta” y yo me pregunto ¿y la asesoría dónde queda? He sabido de casos que nunca se tiene el acercamiento por la barrera que el asesor interpone haciendo como que trabaja, pero ¿es para eso que te pagan? Y la solución más práctica es presentar una calificación, sin problema 10 general para todos por mantenerse en silencio y no pedir cambio de maestro.

Este tipo de maestro es el más nocivo para un contexto escolar, debido a la indiferencia ante el sembrar algo bueno en el otro se transforma en dañar al alumno contaminando con la miseria que vive en un trabajo que le representa frustración.

Finalmente se encuentra por fortuna al maestro responsable y comprometido, que comparte su conocimiento con la única intención de que ese conocimiento sea útil, se lleve a la práctica y se siga difundiendo.

Ojalá que estos últimos no hayan sido los menos y que todos hayamos tenido la fortuna de encontrarnos con los suficientes, que nos hayan motivado para aprovechar lo que nos enseñaron, a aprender de manera personal y con iniciativa sabiendo que sería un fracaso quedarnos solamente con lo que en nuestros años de formación profesional nos haya dejado la universidad.

En ingeniería organizacional se habla del amor a la camiseta, de la identidad y pertenencia que debes sentir con orgullo al pertenecer a tal o cual institución como trabajador y/o como alumno; hagamos pues que independientemente del campo laboral en que nos encontremos no solo nosotros sino a quienes tengamos a nuestro cargo, sintamos ese orgullo y

vivamos esos valores sin importar las malas enseñanzas o ejemplos desvirtuados que probablemente hayamos presenciado.

Dentro de esta reflexión se puede concluir que no hay malas escuelas, las instituciones como tales son buenas porque son espacios para compartir aunque se puede decir que en nivel profesional, comparte y aprende quien quiere. Las generalidades son malas y por tanto tampoco se dice que todos los maestros sean malos, existen sus honrosas excepciones y que si bien existen malos maestros es porque ni como personas se les puede considerar buenos, porque no se sabe dónde quedó la vivencia de valores, sin embargo lo que sí existe son los malos y buenos alumnos, los que ante la adversidad y teniendo presente todo lo negativo de una institución se enfrasca en ello y ahí se instala “disculpando” su mediocridad, así como los que viendo los ejemplos anteriormente citados se dedica a trabajar para decidir si eres maestro por decisión, por convicción o porque en definitiva, no te quedó de otra....

Ojalá que esta reflexión y sin intención de señalar únicamente nos lleve a preguntarnos ¿qué tipo de profesional soy?

## Referencias

- Arias Solórzano, Martha Lucia. “Factores influyentes en el Sistema Nervioso” <https://transmisiondelconocimiento.wordpress.com/transmitir-el-conocimiento-desde-la-psicologia/>. consultado el 15 de julio de 2016
- Barsamian, Evelyne. Notions de Pédagogie, vocabulaire. Document conçu initialment a destination des parents d’élèves sur leur demande. Education kinesthésique et compétences transversales. Francia. 1997.
- Cahany, Rene. [http://www2.ulg.ac.be/lem/StyleApprent/StyleApprent\\_CG/page\\_02.htm](http://www2.ulg.ac.be/lem/StyleApprent/StyleApprent_CG/page_02.htm) consultado el 15 de julio de 2016
- Giroux, Henry (1990): Los profesores como intelectuales. Paidós. Barcelona, 161 págs.
- Hernandez Carballido, Flor Alejandrina. Educar para la sabiduría. Revista UNAM. 31 de enero de 2004. Vol. 5. No. 1 ISSN: 1607-6079. <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art5/art5-1.htm> consultado el 2 de febrero de 2015.
- Meirieu, Philippe. <http://www.meirieu.com/COURS/PENSEREDUCFOR.pdf> consultado el 15 de julio de 2016
- Meirieu, Philippe. <http://www.meirieu.com/COURS/PENSEREDUCFOR.pdf> consultado el 15 de julio de 2016
- Platón. La República. Capítulo VII. Madrid Espasa Calope S.A. 1973. <http://deconceptos.com/general/dar>. Recuperado de <http://www.wordreference.com/definicion/entrenar> consultado el 15 de julio de 2016
- (2011). Definición de universidad. agosto 2017, de [CONCEPTODEFINICION.DE](http://conceptodefinicion.de) Sitio web: <http://conceptodefinicion.de/universidad/>

## 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, las ciencias sociales y las humanidades.

**Revisión.** Los artículos enviados se someterán al proceso de evaluación denominado “doble ciego” en alguna de las siguientes tres modalidades: a) revisión por parte de miembros del consejo editorial, b) revisión por pares evaluadores externos a propuesta del propio autor, y c) revisión a partir del proceso denominado oferta de revisores a través del stock de evaluadores formado por la propia revista.

**Forma.** Los autores deben enviar sus artículos y ensayos siguiendo el Estilo de Publicación de la American Psychological Association (sexta edición en inglés y tercera en español, 2010). 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.