



# VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

NUEVA ÉPOCA Vol. 11, Número 24  
Octubre de 2017 a Marzo de 2018

## VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

Vol. 11, No. 24, Octubre de 2017 a Marzo de 2018, es una publicación semestral editada por el Colegio Anglo Español, Durango, A.C., en el área de posgrado. Avenida Real del Mezquital No. 92, Fracc. Real del Mezquital, C.P. 34199, Durango, Dgo. Tel. 618-8117811.  
<http://iunaes.mx/>  
[iunaes@yahoo.com.mx](mailto:iunaes@yahoo.com.mx)

Editor Responsable: Dra. Adla Jaik Dipp.  
Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2013-031511584500-203. ISSN: 2007-3518, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Edición electrónica vía on line:  
<http://iunaes.mx/revista/>

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del autor de la publicación.

# REVISTA ELECTRÓNICA VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

## DIRECTOR GENERAL

**Dr. Arturo Barraza Macías**

## DIRECTOR EJECUTIVO

**Dr. Heriberto Monárrez Vásquez**

## COORDINADORA EDITORIAL

**Dra. Adla Jaik Dipp**

## CONSEJO EDITORIAL

### MIEMBROS LOCALES

**Dr. Enrique Ortega Rocha** (Universidad Interamericana para el Desarrollo; sede Durango); **Dra. Alejandra Méndez Zúñiga** (Universidad Pedagógica de Durango); **Dr. Raymundo Carrasco Soto** (Secretaría de Salud de Estado de Durango); **Dra. Magdalena Acosta Chávez** (Universidad Juárez del Estado de Durango); **Dra. Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar** (Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación del Estado de Durango); **Dr. Jesús Carrillo Álvarez** (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango); **Dr. Heriberto Monárrez Vásquez** (Secretaría de Educación del Estado de Durango-IUNAES); **Dra. María de la Luz Segovia Carrillo** (Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español); **Dr. Mario César Martínez Vázquez** (Centro Pedagógico de Durango); **Dr. Luis Manuel Martínez Hernández** (Red Durango de Investigadores Educativos); y **Dr. Manuel de Jesús Mejía Carrillo** (Secretaría de Educación del Estado de Durango).

### MIEMBROS NACIONALES

**Dra. Margarita Armenta Beltrán** (Universidad Autónoma de Sinaloa); **Dra. Ángeles Huerta Alvarado** (Centro Nacional de Evaluación Educativa); **Dr. Pedro Sánchez Escobedo** (Universidad Autónoma de Yucatán); **Dr. Víctor Hernández Mata** (Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro); **Dra. Elva Isabel Gutiérrez Cabrera** (Universidad Politécnica de la Energía); **Dr. José Luis Pariente Fragoso** (Universidad Autónoma de Tamaulipas); **Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez** (Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa de la Sección XVIII del SNTE-CNTE); **Dr. Manuel Muñiz García** (Universidad Autónoma de Nuevo León); **Dra. Ada Gema Martínez Martínez** (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí); y **Dr. José Reyes Rocha** (Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación).

### MIEMBROS INTERNACIONALES

**Dr. Alfredo Cuellar Cuellar** (Universidad de Fresno y Docente fundador del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español); **Dra. Giselle León León** (División de Educología, del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional Heredia, Costa Rica); **Dr. Aldo Ocampo González** (Universidad de Playa Ancha, Sede Valparaíso, Chile; Universidad de las Américas, Sede Santiago Centro; Universidad Los Leones; e Instituto Profesional Providencia).

**INSTITUTO  
UNIVERSITARIO  
ANGLO ESPAÑOL**

**DIRECTORIO**

**Directora General**

**Alia Lorena Ibarra Ávalos**

**Directora Académica de Posgrado**

**Adla Jaik Dipp**

La revista "Visión Educativa IUNAES", con ISSN: 2007-3518, es una publicación electrónica con periodicidad semestral que se edita en los meses de abril y octubre de cada año por parte del Postgrado en Educación del Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES). Actualmente se encuentra indizada en Latindex, Dialnet e Índice ARE y su contenido ha sido integrado a Google Académico, IN4MEX, índice de revistas mexicanas de educación del Centro de Investigación y Docencia, Maestroteca, el catálogo de revistas de política educativa del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa y al Índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión del IUNAES 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.

La correspondencia favor de dirigirla al Instituto Universitario Anglo Español. Paseo del Cóndor No.100 Fracc. Real del Mezquital. Tels. 618-8117811 y 618-8127226 e-mail: [revistaiunaes@hotmail.com](mailto:revistaiunaes@hotmail.com)

**DISEÑO DE PORTADA Y CINTILLO**

*Derechos Reservados a*

**Valor creativo**

<http://valorcreativo.blogspot.com.ar>

**FORMATO Y CORRECCIÓN  
DE ESTILO**

**Heriberto Monárrez Vásquez**



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



## EDITORIAL

La Revista Visión Educativa IUNAES pone a disposición de los interesados, una amplia gama de temáticas de investigación y análisis que seguros estamos será de utilidad en los procesos formativos y de investigación que se están desarrollando en diferentes programas de posgrado o en líneas de investigación.

La Revista sigue consolidándose como un espacio de difusión a nivel nacional e internacional, por ello, tanto alumnos como docentes investigadores connotados hacen uso de este espacio. Por ello, en el presente número se incluyen investigaciones que aluden a las percepciones de los profesores respecto a temas como la educación ambiental y la responsabilidad social; la generación de gerentes desde la transcomplejidad; la gestión en la banca privada; la satisfacción laboral de los profesionales de enfermería en instituciones públicas de México; la construcción de programas de geriatría en educación primaria; la motivación de los alumnos en relación con las matemáticas

Se adjunta un monográfico donde se abordan propuestas de intervención y artículos de reflexión que pueden ser un antecedente investigativo sobre temáticas como la evaluación de los aprendizajes, la formación de investigadores, el conductismo como recurso para mejorar la disciplina escolar, el desarrollo sostenible (sustentable), la influencia de la información en la labor de los docentes, se hace un abordaje al estado del conocimiento sobre discapacidad visual y producción de textos, la competencia lectora en preescolar, la enseñanza del inglés a través del uso de la música, la transcomplejidad en las concepciones del patrimonio cultural y el alumno como sujeto social relacionado con el estrés académico.

Bien pues, queda a juicio de los apreciables lectores y colaboradores, el número 24 de la revista Visión Educativa IUNAES esperando de antemano, que lo aquí incluido sea de su interés y utilidad.

**Dr. Heriberto Monárrez Vásquez**  
*Director ejecutivo*

## TABLA DE CONTENIDO

### INVESTIGACIONES

LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES RESPECTO A LA EDUCACIÓN AMBIENTAL, COMO PARTE DE SU COMPROMISO CON LA RESPONSABILIDAD SOCIAL.....	1
<i>Delia Arrieta Díaz</i>	
LA NUEVA GENERACIÓN DE LOS GERENTES: ESTRATEGIAS CON PRINCIPIOS TRANSCOMPLEJOS .....	10
<i>Milagros Elena Rodríguez</i>	
LA NUEVA GESTIÓN INNOVADORA COMPLEJA EN LAS FINTECH: UN DESPLAZAMIENTO DE LA BANCA TRADICIONAL.....	19
<i>Yelimar Leonice Fuentes</i>	
SATISFACCIÓN LABORAL DE PROFESIONALES DE ENFERMERÍA EN HOSPITAL PÚBLICO Y DE SEGURIDAD SOCIAL. UN ESTUDIO COMPARATIVO .....	27
<i>Ma. Martha Marín Laredo, Claudia G. Álvarez Huante y Josefina Valenzuela Gandarilla</i>	
HACIA UN PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN SOBRE LA VEJEZ EN ESCUELAS PRIMARIAS. ....	35
<i>Alfredo Misael Chávez Gutiérrez, María Del Carmen García Reyes y Longinos López Francisco</i>	
ACTITUDES DE ALUMNOS DE SECUNDARIA EN MATEMÁTICAS EN RELACIÓN CON FAMILIA, MOTIVACIÓN Y EL AULA.....	40
<i>Claudia Gracia Armenta , Nirva Lucia Trejo Quintana y Juan Manuel Velarde Celaya</i>	

### ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE RÚBRICAS.....	47
<i>Heriberto Monárrez Vásquez</i>	
LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS EN EL ESTADO DE DURANGO .....	59
<i>Enrique Ortega Rocha y Adla Jaik Dipp</i>	
EL CONDUCTISMO COMO RECURSO PARA LA MEJORA DEL AMBIENTE, EL APRENDIZAJE Y LA DISCIPLINA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA DOCENTE .....	66
<i>Iván Morales Acosta</i>	
MARCO CONTEXTUAL PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR .....	70
<i>María Leticia Moreno Elizalde</i>	
LA INFLUENCIA DE LOS PROCESOS DE LA INFORMACIÓN EN LA LABOR DOCENTE .....	76
<i>Herrera León Karla Graciela</i>	
UN ACERCAMIENTO AL ESTADO DEL CONOCIMIENTO: VARIABLES, DISCAPACIDAD VISUAL-PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS.....	80
<i>Javier Borjas Caraveo y Dolores Gutiérrez Rico</i>	

LA COMPETENCIA LECTORA EN PREESCOLAR: DE SU CONSTRUCCIÓN A SU ENSEÑANZA .....	95
<i>Jesús Bernardo Miranda Esquer y Shara Patricia Borbón Galaviz</i>	

ENSEÑAR INGLÉS CON CANCIONES.....	104
<i>Melissa Villanueva Gracia</i>	

LA TRANSCOMPLEJIDAD COMO TRANSPARADIGMA EN LAS CONCEPCIONES DEL PATRIMONIO CULTURAL DEL ABYA YALA.....	108
<i>Milagros Elena Rodríguez</i>	

EL ALUMNO COMO SUJETO SOCIAL Y EL ESTRÉS ACADÉMICO.....	120
<i>Margarita Rosalina Morales González y Marko Antonio González Preza</i>	

NORMAS PARA COLABORADORES .....	125
---------------------------------	-----

# INVESTIGACIONES

# LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES RESPECTO A LA EDUCACIÓN AMBIENTAL, COMO PARTE DE SU COMPROMISO CON LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

**Delia Arrieta Díaz**

*darrietad@hotmail.com*

*Facultad de Economía, Contaduría y Administración  
de la Universidad Juárez del Estado de Durango.*

## Resumen

Producto de los desastres ecológicos que se han suscitado en diversos países, la comunidad internacional cada día se encuentra más preocupada por tener un desarrollo sustentable, motivo por el cual se requiere entonces, que haya una educación encaminada a la conservación ambiental. Para identificar la percepción de los profesores en relación con la educación ambiental, como parte de su compromiso con la Responsabilidad Social Universitaria, se entrevistó a 10 profesores de las carreras de Licenciado en Administración y Contador Público de una escuela de negocios pública, para lo cual se planteó una investigación cuantitativa, descriptiva, no experimental, transversal. Los resultados indican que a los profesores tienen claros sus conceptos de sustentabilidad, su involucramiento con la sustentabilidad y su respectiva relación profesional, sus resultados están muy cercanos a los obtenidos a nivel nacional tanto en las universidades públicas como privadas. Indistintamente de que los profesores fueron competitivos a nivel nacional en la encuesta, es necesario que la universidad, conforme a su compromiso con la RSU y a los lineamientos establecidos por los organismos internacionales sobre sustentabilidad, desarrolle una estrategia más comprometida con la comunidad y con los estudiantes para implementar una educación encaminada a la sustentabilidad y cuidado del medio ambiente.

**Palabras clave:** educación ambiental, profesores, percepción.

## Abstract

As a result of the ecological disasters that have arisen in different countries, the international community is increasingly concerned with sustainable development, which is why it is necessary to have an education aimed at environmental conservation. In order to identify the teachers' perception regarding environmental education, as part of their commitment to University Social Responsibility, 10 professors of the Bachelor's degree in Administration and Public Accountant of a public business school were interviewed, for which a quantitative, descriptive, non-experimental, transverse research was proposed. The results indicate that teachers are clear about their concepts of sustainability, their involvement with sustainability and their respective professional relationship, their results are very close to those obtained at national level in both public and private universities. Regardless of the fact that teachers were competitive at the national level in the survey, it is necessary that the university, in accordance with its commitment to the RSU and the guidelines established by international organisms on sustainability, develop a strategy more committed to the community and students to implement an education aimed at sustainability and care of the environment.

**Key words:** environmental education, teachers, perception

## Introducción

Los daños al medio ambiente han sido en muchas ocasiones irreparables, los gobiernos de los países están en la disyuntiva de cerrar las empresas, generar desempleo o cuidar el medio ambiente con medidas sustentables más agresivas.

La mercadotecnia ha ayudado a que la ciudadanía tenga una gran necesidad de consumir artículos que muchas veces no necesita, lo que ha llevado a tener un consumismo exagerado. Los profesores requieren fomentar en los alumnos el compromiso con su medio ambiente y hacia la calidad de vida sustentable, tomando en consideración que los estudiantes de las carreras de ciencias económico-administrativas, un día se desarrollarán como gerentes, políticos, empresarios, entre otros.

Para conocer la percepción de la sustentabilidad, se desarrolló esta investigación, como

parte de una general que se efectuó en 10 universidades mexicanas tanto públicas como privadas, denominada Educación para la Sustentabilidad: un desafío para las facultades y escuelas de negocios en México, coordinado por las Dras. Gabriela Monforte García y Gabriela María Farías Martínez. Dichas universidades debieron cumplir con dos consideraciones: que tuvieran escuela de negocios y que participaran en el Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet (CUDI). La Universidad Juárez del Estado de Durango, participó en esta investigación y se encuestaron a 100 alumnos y 10 docentes. La encuesta se aplicó a los profesores y estudiantes de las carreras de Licenciado en Administración y Contador Público.

En la investigación se establecieron los siguientes objetivos: 1) Conocer la percepción de los alumnos y docentes respecto a la importancia y

transcendencia de la sustentabilidad en las escuelas de negocios 2) Realizar un análisis de los documentos rectores de las escuelas de negocios con relación a la sustentabilidad y 3) Identificar las áreas de oportunidad para el desarrollo de una estrategia de educación transversal para la sustentabilidad.

Sin embargo, en este artículo se estipula como objetivo identificar la percepción de los profesores con relación a la educación ambiental, como parte de su compromiso con la Responsabilidad Social Universitaria. Para lograr este objetivo se planteó la investigación como cuantitativa, descriptiva, transversal y no experimental.

Conforme a los resultados, se calculó un promedio nacional y un promedio por cada universidad; por lo cual los docentes encuestados de la UJED tienen muy cercano su promedio al resto de la población encuestada, lo que indica que la conceptualización y perspectiva es muy semejante.

Conforme a los datos obtenidos en esta investigación, los profesores de la escuela de negocios, en términos generales tienen claro su concepto de sustentabilidad, su involucramiento con la sustentabilidad y su respectiva relación profesional.

Conforme a los lineamientos establecidos por los organismos internacionales para efectos de la conservación del medio ambiente, las universidades tienen el compromiso desde la responsabilidad social, el aplicar los lineamientos y actualizar los planes de estudio para contener la sustentabilidad como materia e incluirla en forma transversal.

Es importante que en la encuesta los docentes indicaron la relevancia de que la corrupción disminuya las oportunidades para que las empresas sean sustentables, efectivamente la corrupción es un lastre que padece México, lo cual se ve reflejado en la inequidad, injusticia, en la poca pertinencia social y en una mínima calidad laboral y social.

Por otro lado, es necesario recalcar que los profesores consideran que si se disminuye la pobreza será más fácil conseguir la sustentabilidad y que los problemas de sustentabilidad afectan más a los países pobres, esta reflexión lleva a deducir que la pobreza obstaculiza el desarrollo sustentable y pareciera que se le adjudica la responsabilidad del impacto social negativo en la sustentabilidad.

Así mismo parte de estos resultados fue el análisis de documentos rectores en los cuales se encontró que se carece de una definición del eje ambiental de la sustentabilidad y que el eje económico es el que predomina. Después del análisis de los planes de estudio se encontró que se carece de materias y temas en que se trate la sustentabilidad.

Este trabajo, se presenta en los siguientes apartados: aspectos teóricos, metodología, resultados, conclusiones.

### Aspectos Teóricos

La responsabilidad social es un tema que se ha estudiado en los últimos años, muchas han sido las propuestas y muchos los análisis. Su importancia radica en el impacto que genera tanto en las organizaciones, los trabajadores y en los grupos de interés como en la sociedad en general.

Responsabilidad Social Universitaria (RSU) exige, desde una visión holística, según Vallaeys (2008) el coordinar las diversas áreas o departamentos de la institución en un plan promocional social de principios éticos, de desarrollo social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de conocimientos responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables.

Conforme lo menciona Rangel (2010), la Universidad aplica la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), por ello la universidad internacional consciente de los retos y desafíos del mundo globalizado asume como un compromiso más de su misión educativa y formativa, la promoción del desarrollo de capacidades y habilidades de las personas y la ampliación de oportunidades en el entorno, tanto al interior de la organización como en su entorno social; para poder lograr un Desarrollo Humano Sostenible en la comunidad y así apoyar a los Objetivos del Milenio, las metas de la Organización de las Naciones Unidas para el desarrollo y de la iniciativa denominada Ética, Capital Social y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo.

Para Vallaeys (2009), el proceso de responsabilidad social alcanza cuatro ámbitos de la universidad:

- a) **Ámbito organizacional:** institución que opera en torno a un proyecto universitario, con una estructura que lo desarrolla y unas políticas concretas que lo promueven. Además, que consume, contrata, genera residuos, etcétera.
- b) **Ámbito educativo:** se encarga de la formación de sus estudiantes, con una vocación profesionalizante y cívica.
- c) **Ámbito del conocimiento:** se encarga de investigar, produce saber y lo transmite.
- d) **Ámbito social:** forma parte de la sociedad e interactúa con otros agentes, colectivos y comunidades, tanto a nivel local como global.

Correa (2014), menciona que, son conceptos que sitúan a las universidades en relación con su entorno social y su compromiso social, así como con el desarrollo sustentable.

De tal manera que la RSU y la sustentabilidad deberían constituir, un eje central de las universidades, donde la misión debe ser precisamente la contribución universitaria a un modelo de innovación y de desarrollo social, cultural, económico, ambiental, socialmente responsable, y sustentable.

Mc Coy (2014) menciona a Jiménez (2011), quien expresa que la manera sustentable del ver al mundo no es del todo nueva. Lo primero que surgió fue una necesidad por conservar el ambiente y con ello se inicia en Estados Unidos en 1907, un movimiento popular que abogaba por la conservación de los recursos naturales siendo su propuesta dejar las áreas naturales protegidas intactas. Conforme a esta afirmación la preocupación por la sustentabilidad y la conservación ecológica no es producto de la moda de esta época, sino que desde antaño ya se veía proyectado el conflicto en el sistema ecológico en cuanto a su deterioro y destrucción.

La sustentabilidad, indica López (2009), deberá significar más que solo la conservación de los recursos naturales. Existen dos enfoques de sustentabilidad a) "la débil", dónde no importa que el legado ambiental sea de menor calidad al actual, a cambio de que se incremente el capital de formación humana y b) la sustentabilidad "fuerte" cuyo principio es que las formas de capital humano y formación humana no pueden sustituirse uno con otro con facilidad, por lo que deben de protegerse, sino en su totalidad al menos en un porcentaje importante.

El enfoque fuerte de la sustentabilidad radica en que tanto el capital humano como la formación humana más que protegerse, deben complementarse, ya que las dos partes son muy importantes para el desarrollo.

Según Díaz (2011) el concepto de sustentabilidad promueve una nueva alianza entre la naturaleza y la cultura fundada por una nueva economía. Lograr una vida sustentable es un reto que debemos alcanzar, existe la urgencia de consumir tomando en consideración a las generaciones futuras. Aquí es donde está la importancia y trascendencia de la educación sustentable, dónde los alumnos puedan darle la importancia debida a tener una calidad de vida sustentable, sin agredir el medio ambiente y consumir lo necesario tomando en consideración las generaciones futuras, que necesitarán recursos naturales para sobrevivir.

Uno de los grandes problemas es el enorme consumismo que existe entre la población, a lo que Chávez, Ramírez, Barrueta, (2011) hacen mención a Rojas (2000), quien indica que no es más feliz el que más tiene, sino el que menos necesita. México como

otros países no se escapa de caer en los malos hábitos del consumo impulsivo y también enfrenta las consecuencias en el medio ambiente por una falta de educación pertinente y ecológica.

La mercadotecnia incentivadora del consumismo ha logrado inculcar en los ciudadanos la necesidad de consumir cada día más, indistintamente de necesitarlo o no, el consumo compulsivo ha llevado a quebrantar la estabilidad ecológica del mundo.

Viga, Castillo, Bobadilla (2008) mencionan a Berger & Luckmann (2001), quienes exteriorizan que la Educación Ambiental es un proceso de enseñanza aprendizaje, integrador, continuo, dinámico y permanente, mediante el cual los individuos se socializan y resocializan en una serie de experiencias, percepciones, conocimientos, habilidades, actitudes, valores y capacidades relacionadas con el acceso, manejo y conservación de los recursos naturales y del ambiente, vinculados con el desarrollo comunitario, reflejados en la calidad de vida y el bienestar individual, familiar, comunitario y ambiental.

La educación ambiental es una perspectiva que la comunidad consciente tiene para que los alumnos asuman en sus acciones la plena consciencia de lo que están destruyendo con las compras compulsivas y con el deterioro de la ecología, que piensen y valoren las necesidades que tendrán las generaciones futuras.

Se hace énfasis en el modelo de educación ambiental de tipo constructivista con una visión de futuro activa, donde los grupos organizados promueven el análisis y cambio de su realidad; que desarrolla un proceso de planeación prospectiva y participativa, considera la opinión y decisión de los involucrados en todas las etapas y prevé estrategias teóricas y metodológicas para apoyar las acciones de educación ambiental a largo plazo (Viga, Dickinson, 2005).

En el modelo de la Educación Ambiental y el Desarrollo Sostenible, según Vega, Freitas, Álvarez y Fleuri (2009), indican que la educación es una necesidad social, puesto que reconoce la necesidad de tener personas comprometidas con los problemas colectivos e individuales de los seres humanos en un mundo necesariamente globalizado.

Idealmente, los programas profesionales en el área de los negocios deben establecer, como parte de sus compromisos con la sociedad, desarrollar en los futuros profesionistas, la capacidad de reflexionar y replantear las bases del desarrollo económico, social y sustentable, de tal forma que se conviertan en detonadores de acciones concretas con un efecto multiplicador a nivel regional y global (Novo, 2009). Las escuelas de negocios como parte de su compromiso con la responsabilidad social deben de replantear los programas de estudio para que los

egresados, salgan con los elementos idóneos desde el punto de vista de la sustentabilidad. Es importante mencionar que los alumnos, aunque tengan el enfoque sustentable en su formación y acción concreta debe tener claro que debe revalorar y replantear el desarrollo económico, social y sustentable.

Reyes y Bravo (2008) citan a Barraza (2005), quien menciona que las tendencias de la educación ambiental para el siglo XXI, tienen una perspectiva crítico-social, en que la dimensión social y afectiva alcanza mayor importancia; Así mismo los valores, los principios.

Villoro (2004) menciona que existen varias teorías éticas relacionadas con el medio ambiente, entre ellas está la ética biocéntrica holista que indica un principio básico: una cosa es correcta cuando tiende a preservar la integridad, estabilidad y belleza de la comunidad biótica. Es incorrecta cuando no tiende a esto. Así mismo indica que el gran fracaso ambiental ecológico y ambiental de occidente ha hecho que se vuelva la mirada al oriente.

La gente está observando las filosofías orientales ya que tienen una orientación integradora con la naturaleza y la esencia del ser, busca el equilibrio, motivo por el cual el ciudadano está reenfocando sus conceptos hacia el budismo, yoga, taoísmo, entre otros.

### Objetivo

Identificar la percepción de los profesores en relación con la educación ambiental, como parte de su compromiso con la Responsabilidad Social Universitaria.

### Metodología

El diseño que se utilizó en esta investigación es el no experimental ya que las variables no se manipulan puesto que ya han sucedido (Del Tronco, 2005). Los estudios no experimentales se caracterizan porque miden las variables tal y como se presentan en la realidad y en ningún momento se manipula alguna de ellas.

Según Hernández, Fernández, Baptista (2008), la investigación descriptiva busca detallar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice; describe tendencias de un grupo o población. En este trabajo se describen las tendencias de la percepción de la sustentabilidad de los alumnos en las escuelas de negocios. Así mismo menciona que los estudios transeccionales o transversales implican una sola medición de la variable en un tiempo determinado.

El estudio forma parte de una investigación general denominada Educación para la Sustentabilidad: Un Desafío para las Facultades y Escuelas de Negocios en México, coordinada por las

Dras. Gabriela Monforte García y Gabriela María Farías Martínez del Instituto Tecnológico de Monterrey Campus Monterrey.

Monforte y Farías (2014), plantearon la metodología de investigación del proyecto mencionado, por tener aplicabilidad en lo general y en lo particular, se describen íntegramente los aspectos metodológicos utilizados en la investigación general.

Las autoras mencionan que se llevó a cabo un estudio de tipo empírico mediante un análisis descriptivo a partir de datos cualitativos relativos a la percepción sobre el concepto de sustentabilidad relacionado con los negocios.

Para el análisis de los textos se empleó el método de análisis de contenidos debido a que es una técnica de investigación que facilita la identificación de componentes semánticos en todo tipo de mensajes, para la interpretación sistemática y la construcción de inferencias válidas acerca de los datos presentes en los textos (Jim Wu, Huang, Kuo y Wu, 2010; López, 2002).

Para el análisis de percepción se empleó un análisis descriptivo, a través de distribuciones de frecuencias, ya que este permite analizar el comportamiento de un fenómeno determinado dentro de un contexto particular (Kerlinger y Lee, 2002). Con el propósito de inferir sobre la población de estudio se llevaron a cabo pruebas inferenciales de comparación entre proporciones utilizando la prueba normal estándar.

### Procedimiento de análisis

Se realizó una invitación abierta a universidades que pertenecen a la Comunidad de Contaduría y Negocios a través de la Red Nacional de Educación e Investigación (CUDI). Las 10 instituciones de educación superior que participaron fueron las siguientes: 1) La Universidad del Valle de Atemajac; 2) Universidad de Tamaulipas; 3) Universidad Veracruzana; 4) Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED); 5) Instituto Tecnológico de Tijuana; 6) Universidad Iberoamericana Puebla; 7) Universidad La Salle; 8) Universidad de Guadalajara /CULagos; 9) Universidad Politécnica de Victoria; 10) Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Monterrey

Cabe hacer mención que los conceptos desarrollo "sostenible" o "sustentable" que se asumen como sinónimos, se consideraron como afirmaciones no diferenciadas.

Posterior a la definición de objetivos se planteó la realización de las siguientes dos etapas del análisis.

*1er Etapa:* Revisión de las menciones en sustentabilidad.

1. Se extrajeron de las páginas informativas de cada universidad los textos concernientes a la visión, misión y plan de estudios de la carrera Licenciado en Administración de Empresas y Contador Público o equivalentes.

2. Se definieron los criterios bajo los cuales se detectaría la presencia de los conceptos de sustentabilidad en los documentos evaluados siendo estos los siguientes:

- Eje ambiental: en los casos en los que, se mencione la conservación y la protección del medio ambiente.
- Eje social: cuando se hable de ética, responsabilidad social y equidad.
- Eje económico: cuando se expresen compromisos hacia la redistribución de la riqueza, comercio justo, control del consumo, etc.

3. El reconocimiento de los textos de cada universidad lo realizaron dos codificadores, quienes trabajaron de manera aislada por lo que se asume independencia.

Se identificaron las coincidencias y discrepancias entre las respuestas de cada codificador. Para validar estadísticamente el análisis, se calculó el coeficiente de acuerdo *alpha de Krippendorff* siendo 0.8297, por lo que el acuerdo obtenido es aproximadamente 83% superior a un acuerdo ocurrido gracias al azar (Krippendorff, 1997). El autor menciona que una fiabilidad superior a 0.8 es aceptable, por lo tanto, fue válido interpretar los resultados que se muestran en la siguiente sección.

*2ª Etapa:* Percepción sobre el concepto de sustentabilidad en los negocios.

Se diseñó el instrumento a partir de la revisión de diversos documentos (CONAGUA, (s.f.); Gordon, 1998; Murga, 2008; OECD, 2008;). La encuesta quedó conformada por las siguientes categorías: 1. Comprende el concepto de sustentabilidad; 2. Manifiesta un involucramiento personal a favor de la sustentabilidad y 3. Manifiesta llevar a cabo acciones a favor de la sustentabilidad desde el ámbito profesional.

Las categorías anteriores se midieron desde los ejes ambiental, social y económico de la sustentabilidad. Para cada intersección se elaboraron de 2 a 3 preguntas resultando un total de 24, que fueron medidas en escala Likert (1 totalmente en desacuerdo hasta 5 muy de acuerdo). Las preguntas se muestran en las tablas de percepción que se presentan en la sección de resultados.

Se validó estadísticamente el instrumento a través de una prueba piloto en la que participaron 40 profesores y 75 estudiantes. A partir de la muestra se calculó el *alpha de Cronbach*. Para la encuesta de estudiantes 0.803 y para la encuesta de profesores 0.897. El rango que indica la validez del instrumento

va de 0.7 a 0.9 por lo tanto el instrumento es adecuado para ambos grupos (Tavakol y Dennick, 2011), por lo que el análisis de los resultados fue válido estadísticamente.

Posterior a la prueba piloto, se establecieron las condiciones del estudio y el tamaño de la muestra que se estimó con una significancia del 90%. Para el grupo de estudiantes el tamaño adecuado, para un nivel de error establecido no mayor al 10%, resultó entre 40 y 60 y para el grupo de profesores entre 20 y 30, por universidad.

La aplicación de la encuesta se llevó a cabo utilizando la plataforma Qualtrics, que funciona en línea. La aplicación para estudiantes se realizó supervisada en un mismo momento. La plataforma almacena los resultados y los registra en un documento de Excel para su posterior análisis estadístico.

Conforme a la población de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) específicamente en la Facultad de Economía, Contaduría y Administración (FECA), se encuestaron a 100 alumnos y 10 profesores.

### Resultados obtenidos

Conforme a los resultados obtenidos, es necesario aclarar que en este apartado exclusivamente se expondrán los resultados obtenidos en la FECA-UJED, haciendo un análisis comparativo con los resultados obtenidos a nivel nacional.

En general participaron 169 docentes, el 51% de universidades públicas y el 49% de privadas.

De la FECA-UJED, participaron 10 docentes, 60% hombres y 40% mujeres; así mismo con un nivel educativo de 80% de maestría y 20% de doctorado.

Percepción de los docentes respecto al concepto de sustentabilidad en los ejes ambiental, social y económico.

Es importante mencionar que las deducciones presentadas son derivadas de las percepciones expresadas por la mayoría de los encuestados. Adicionalmente se realizó la generalización de los resultados mediante la construcción de pruebas inferenciales de hipótesis donde se compararon las proporciones entre ambos grupos para cada categoría a través de la distribución normal estándar.

Con relación al concepto de sustentabilidad y su percepción, se encontró que, los promedios se encuentran muy cercanos, lo que permite deducir que el concepto de sustentabilidad es muy parecido a nivel nacional y local; sin embargo, se harán algunas consideraciones de diferenciaciones al respecto.

Eje ambiental: tanto los docentes nacionales como locales consideran que Los problemas del medio ambiente pueden resolverse con innovación y

tecnología; los docentes de la FECA consideran que la sustentabilidad no necesariamente se relaciona con el deterioro del medio ambiente como por ejemplo el cambio climático y precisan que para entender los problemas de la sustentabilidad se necesita cursar materias relacionadas con el medio ambiente como la ecología y la biología.

Eje social: por arriba de la media nacional los docentes consideran que si se disminuyera la pobreza sería más fácil conseguir la sustentabilidad; que los problemas de la sustentabilidad afectan más a los países pobres que a los ricos; sin embargo, consideran poco relevante que la sustentabilidad se relaciona con la falta de equidad.

Eje económico: Los profesores asumen que la sustentabilidad se relaciona con el estilo de consumo de la sociedad; sin embargo, no necesariamente se necesita conocer los antecedentes del desarrollo económico para entender la sustentabilidad, así mismo consideran poco relevante que el eje que debe ser atendido con mayor urgencia es el económico.

Tabla 1. Comparativo entre docentes de la FECA-UJED y promedio nacional, respecto al concepto de sustentabilidad

Ejes		Items	FECA UJED	Promedio nacional
concepto de sustentabilidad	Eje ambiental	4. Para entender los problemas de la sustentabilidad se necesita cursar materias relacionadas con el medio ambiente como la ecología y la biología	3.50	3.26
		10. La sustentabilidad se relaciona solamente con el deterioro del medio ambiente como por ejemplo el cambio climático.	3.40	3.94
		15. Los problemas del medio ambiente pueden resolverse con innovación y tecnología.	3.70	3.78
	Eje social	13. Si se disminuyera la pobreza será más fácil conseguir la sustentabilidad.	3.80	3.43
		21. Los problemas de la sustentabilidad afectan más a los países pobres.	4.00	3.70
		1. La sustentabilidad se relaciona con la falta de equidad.	2.60	2.95
	Eje económico	18. La sustentabilidad se relaciona con el estilo de consumo de la sociedad.	4.30	4.18
		22. Para entender los problemas de la sustentabilidad se necesita conocer los antecedentes del desarrollo económico.	4.40	3.68
	8. De los tres ejes de la sustentabilidad económico, social y ambiental el que debe ser atendido con mayor urgencia es el económico.	2.10	2.85	

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

Percepción de los docentes respecto a la categoría involucramiento personal con la sustentabilidad en los ejes ambiental, social y económico

La tabla evidencia que los docentes de la FECA se perciben a sí mismos, en el eje ambiental como comprometidos en el cuidado del agua, así mismo los docentes nacionales y locales coinciden en dar preferencia a la compra de electrodomésticos que consumen menos energía.

En cuanto al eje social, los docentes Universitarios consideran que contribuyen a resolver los problemas derivados de la sustentabilidad cuando

actúan bajo principios éticos y morales. En cuanto a la consideración de que las personas con mayor nivel educativo serán más capaces de tomar decisiones en favor de la sustentabilidad, coincidieron los docentes nacionales y locales de que efectivamente las personas con mayor nivel educativo cuidan más la sustentabilidad.

En el eje económico, los docentes nacionales le dieron una mayor puntuación que los docentes locales a: la importancia de reciclar materiales y disminuir el consumo de productos que generan desperdicio y que los problemas de sustentabilidad solo pueden resolverse con esfuerzos globales.

Tabla 2

Análisis comparativo entre docentes de la FECA-UJED y el promedio nacional, respecto a la categoría involucramiento personal con la sustentabilidad

Ejes		Ítems	FECA-UJED	Promedio Nacional
Involucramiento personal con la sustentabilidad	Eje ambiental	2. Entre mis hábitos cotidianos está cuidar el agua.	4.80	4.44
		14. Doy preferencia a la compra de electrodomésticos que consumen menos energía.	4.30	4.33
	Eje social	9. Yo contribuyo a resolver los problemas derivados de la sustentabilidad (por ejemplo: pobreza, deterioro del medio / ambiente, corrupción) cuando actúo bajo principios éticos y morales.	4.70	4.39
		24. Una persona con mayor nivel educativo será más capaz de tomar decisiones en favor de la sustentabilidad.	3.70	3.78
	Eje económico	5. Considero que es más importante reciclar materiales que disminuir el consumo de los productos que generan desperdicio.	2.70	3.08
		16. Los problemas de la sustentabilidad solo pueden resolverse con esfuerzos globales.	3.80	4.01

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de análisis

### Percepción de los docentes respecto a la categoría la relación profesional con la sustentabilidad

En el eje ambiental, los docentes de la FECA, le dan mayor énfasis a que se conserve la naturaleza porque provee la materia prima para las industrias. Tienen una percepción semejante los nacionales y los locales en cuanto a que la sustentabilidad de la empresa depende la sustentabilidad del medio ambiente.

En cuanto al eje social, los docentes universitarios por encima de los nacionales consideran que la corrupción disminuye las oportunidades para que las empresas puedan ser sustentables. Sin embargo, de una manera muy

cercana en puntaje, los docentes consideran que las prácticas laborales promueven la igualdad de oportunidades, ayudan a que la empresa permanezca a través el tiempo y que la existencia de un Código de Conducta dentro de las organizaciones favorece su sustentabilidad.

En el eje económico, los docentes de la FECA por encima de los nacionales consideran que la justa distribución de los beneficios de la empresa a los accionistas favorece la sustentabilidad y que los problemas relacionados con la sustentabilidad solo se podrán resolver si se buscan alternativas diferentes de hacer negocios.

Análisis comparativo entre docentes de la FECA-UJED y el promedio nacional, respecto a la categoría percepción sobre la relación profesional con la sustentabilidad

Ejes		Ítems	FECA-UJED	Promedio Nacional
Percepción sobre la relación profesional con la sustentabilidad	Eje ambiental	12. La naturaleza debe conservarse porque provee la materia prima para las industrias.	3.80	3.36
		23. La sustentabilidad de la empresa depende de la sustentabilidad del medio ambiente.	3.40	3.59
	Eje social	7. Las prácticas laborales que promueven la igualdad de oportunidades ayudan a que la empresa permanezca a través el tiempo.	3.70	3.95
		17. La existencia de un Código de Conducta dentro de las organizaciones favorece su sustentabilidad.	4.20	4.11
		20. La corrupción disminuye las oportunidades para que las empresas puedan ser sustentables.	4.80	4.05
	Eje económico	3. Una justa distribución de los beneficios de la empresa a los accionistas, favorece la sustentabilidad.	3.30	3.13
		11. Los problemas relacionados con la sustentabilidad solo se podrán resolver si buscamos alternativas diferentes de hacer negocios.	3.70	3.57

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

### Conclusiones

Conforme a los resultados de la investigación denominada Educación para la Sustentabilidad: Un Desafío para las Facultades y Escuelas de Negocios en México y conforme a los resultados específicos

obtenidos en el estudio por la Facultad de Economía, Contaduría y Administración, de la Universidad Juárez del Estado de Durango, en la que participaron docentes de las carreras de Contador Público y

Licenciado en Administración, se puede concluir lo siguiente:

En primera instancia la escuela de negocios de la UJED, en el momento de la revisión documental, no tiene una definición del eje ambiental en ninguno de sus documentos rectores, por otro lado, se visualiza una mayor tendencia hacia el eje económico y pareciera que se necesita reforzar en mayor cantidad el eje social. Así mismo después de la revisión exhaustiva de los planes de estudios detallados, se encontró que no menciona la sustentabilidad en ninguno de sus ejes, en ninguna de las materias.

En segunda instancia los resultados de Durango son muy semejantes a las cantidades obtenidas como promedio a nivel nacional, lo cual indica que los conceptos y percepciones de las afirmaciones de los docentes de la República Mexicana son muy semejantes.

En cuanto a la percepción del concepto de sustentabilidad, se encontró que los docentes de la FECA valoran más el eje social haciendo mayor énfasis en la disminución de la pobreza y que la sustentabilidad afecta a los países pobres. Por otro lado, en el eje ambiental los docentes, consideran que se requieren materias relacionadas con el medio ambiente como la ecología y la biología en la currícula de las carreras ofrecidas por la universidad. Y en el eje económico consideran que la sustentabilidad se relaciona con el estilo de consumo de la sociedad.

En cuanto al involucramiento personal de los docentes con la sustentabilidad, sobresale que el eje ambiental y social los docentes lo tienen muy bien valorado, no así el eje económico, lo que lleva a concluir que los docentes le dan menor importancia al reciclado de los materiales y que la problemática sustentable solo puede ser resuelta por medio de esfuerzos globales.

Respecto a la percepción sobre la relación profesional con la sustentabilidad, los docentes tienen claro el eje ambiental ya que consideran que la naturaleza debe conservarse puesto que provee a las industrias, en el eje social tiene mayor relevancia la percepción de que la corrupción disminuye las oportunidades para que las empresas puedan ser sustentables. El eje económico de este apartado lo tienen muy claro ya que obtuvieron mayor puntuación que a nivel nacional resaltando que la distribución de los beneficios empresariales favorece la sustentabilidad y que los problemas de la sustentabilidad solo se pueden resolver buscando otro tipo de opción de negocios.

Tratando de dar respuesta al objetivo de este documento el identificar la percepción de los profesores en relación a la educación ambiental, como parte de su compromiso con la Responsabilidad Social Universitaria, se puede

mencionar que la educación ambiental es parte de la RSU y que es un compromiso de las universidades reiterar su obligación con la comunidad y con los grupos de interés sobre el cuidado del medio ambiente, motivo por el cual las instituciones educativas deben incluir en el programa de estudios materias sobre sustentabilidad y tener un eje transversal que permita que los alumnos reafirmen sus conocimientos de este tema.

Conforme a los datos obtenidos, los profesores de la escuela de negocios, en términos generales tienen muy claro su concepto de sustentabilidad, su involucramiento con la sustentabilidad y su respectiva relación profesional.

Es de resaltar que los docentes consideran relevante la percepción de que la corrupción disminuye las oportunidades para que las empresas puedan ser sustentables, totalmente coherente con los indicadores de corrupción a nivel nacional elaborados por Transparencia Internacional, que impactan directamente a las empresas y a los ciudadanos mexicanos.

Derivado del deterioro extremo del medio ambiente, los organismos internacionales han desarrollado estrategias de conservación, entonces, es necesario cumplir con los desafíos sustentables a nivel nacional y estatal.

Las universidades a través de sus profesores y de los planes de estudio, deberán ofertar la educación ambiental desde la responsabilidad social universitaria, es de extrema urgencia que los estudiantes se comprometan con el cuidado ambiental, como futuros gerentes de empresas, jefes políticos, promotores de la competitividad y productividad y por si fuera poco como ciudadanos; es necesario que ellos como agentes jóvenes construyan una cultura ambiental responsable y sustentable. Uno de los actores principales del cambio es el profesor, en él recae la responsabilidad de encausar a los alumnos en la equidad, justicia, pertinencia y calidad.

## Referentes

- Chavez, A., Ramirez, M. R., Barrueta, L. (2011). Educación ambiental para la sustentabilidad en México 2007-2012. Revista Desarrollo Local Sostenible, Grupo Eumed.net y Red Académica Iberoamericana Local Global, Vol. 5. Nº 13 disponible en [www.eumed.net/rev/delos/13](http://www.eumed.net/rev/delos/13)
- Correa, A. (2014). La Responsabilidad Social Universitaria y su contribución al desarrollo sustentable, mediante la acción docente. En García, S., García F., (Comp). La Responsabilidad Social en las Universidades Mexicanas. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
- Del Tronco, J. (2005). Guía para apoyar el proceso de proyectos de tesis, maestría en políticas

- compradas. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
- Díaz, R (2011). Desarrollo sustentable. Una oportunidad para la vida. México: Mc Graw Hill
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P., (2008). Metodología de la Investigación, México: McGraw Hill
- Ibañez, B. (2002). Manual para la elaboración de tesis, México: Trillas
- López, V. (2009). Sustentabilidad y desarrollo sustentable. México: Trillas
- Mc Coy, C. (2014). Uso del término sustentabilidad en los instrumentos de planeación: Caso Quintana Roo. Ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de Análisis Organizacional.
- Monforte, G., Farías, G. (2014). Educación para la sustentabilidad: un desafío para las escuelas de negocios en México. Ponencia presentada en el XIX Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática de la UNAM.
- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Rangel, Z., Amaya, A., Contreras, S. (2010). La responsabilidad social universitaria en la UNET, vista desde una perspectiva de actores involucrados. Universidad Nacional Experimental del Táchira. Recuperado de [http://www.ucv.ve/fileadmin/user\\_upload/vrac/documentos/Curricular\\_Documentos/Evento/Ponencias\\_5/Rangel\\_Zulay\\_y\\_otros.pdf](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_5/Rangel_Zulay_y_otros.pdf) consultado el 5 de agosto 2015
- Reyes, F. y Bravo, M. (2008). Educación ambiental para la sustentabilidad en México. Aproximaciones conceptuales, metodológicas y prácticas. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
- Vallaey, F. (2008). ¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria? Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de [http://www.ausjal.org/tl\\_files/ausjal/images/contenido/Documentos/Publicaciones/Educacion%20superior/Que%20es%20la%20Responsabilidad%20Social%20Universitaria%20-%20Francois%20Vallaey.pdf](http://www.ausjal.org/tl_files/ausjal/images/contenido/Documentos/Publicaciones/Educacion%20superior/Que%20es%20la%20Responsabilidad%20Social%20Universitaria%20-%20Francois%20Vallaey.pdf) consultado el 2 de agosto 2015
- Vallaey, F., De la Cruz, C., Sasia, P. (2009). Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos. México: Mc Graw Hill
- Vega, Pedro., Freitas, Mario. Álvarez, Pedro., y Fleuri, Reinaldo (2009). Educación ambiental e intercultural para la sostenibilidad: fundamentos y praxis. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 14(44): 25-38
- Villoro, L. (2004). Los linderos e la ética. México: Siglo XXI
- Viga M. D., Dickinson F. (2005). Participación comunitaria y educación ambiental para la construcción de una cultura ambiental responsable, en *Avance y Perspectiva* 24(4): 13-21.
- Viga de Alva, M.D., Castillo, M.T., Bobadilla, F. (2008). Estrategias para la educación ambiental con una comunidad costera de Yucatán, México; en Reyes, F., Bravo, M.T.

## LA NUEVA GENERACIÓN DE LOS GERENTES: ESTRATEGIAS CON PRINCIPIOS TRANSCOMPLEJOS

Milagros Elena Rodríguez

*melenamate@hotmail.com*

*Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre,*

*Departamento de Matemáticas,*

*República Bolivariana de Venezuela*

### Resumen

En las nuevas necesidades del sistema económico-financiero y-social y en los gerentes la transcomplejidad aporta una conjunción complejizada de la transdisciplinariedad y la complejidad; ésta última una aproximación a una nueva forma de mirada de la vida que no se permite el reduccionismo; la transdisciplinariedad concierne a lo que es entre las disciplinas a través de las diferentes disciplinas y más allá de la economía, en este caso. En la presente investigación teórica, se utiliza la hermenéutica comprensiva para visionar críticamente la transgestión y la nueva generación de gerentes con principios transcomplejos en Venezuela. Concluyéndose que los gerentes crean un manejo eficaz de sus recursos, asimilan las experiencias de la organización y proponen políticas enmarcadas en las tendencias de los mercados donde consideran las asunciones éticos-morales-legales-tecnológicos-socioculturales que rompen con el tradicionalismo. La gerencia así tiene una visión transmoderna, adaptándose las organizaciones a los cambios sociales y tecnológicos, sin autoritarismo. Lo maquinal entonces no cobra preeminencia sobre lo humano y se tiene como la máxima el crecimiento compartido en organizaciones interrelacionadas. Son gerentes que forman parte de una nueva generación de estrategias con los contenidos tantos sociales, como económicos para beneficiar un cambio en la colectividad.

**Palabras clave:** gerentes transcomplejos estrategias, organizaciones interrelacionadas, visión transmoderna.

### Abstract

In the new needs of the economic-financial-social system and in managers, transcomplexity contributes a complex combination of transdisciplinarity and complexity; The latter an approximation to a new way of looking at life that does not allow reductionism; Transdisciplinarity concerns what is between disciplines across different disciplines and beyond the economy, in this case. In the present theoretical investigation, comprehensive hermeneutics is used to critically view the transgender and the new generation of managers with transcomplex principles in Venezuela. Concluding that managers create effective management of their resources, they assimilate the experiences of the organization and propose policies framed in market trends where they consider ethical-moral-legal-technological-sociocultural assumptions that break with traditionalism. The management thus, has a transmodern vision, adapting the organizations to the social and technological changes, without authoritarianism. The machine then does not assume pre-eminence over the human and has as the maxim shared growth in interrelated organizations. They are managers who are part of a new generation of strategists with so many social and economic contents to benefit a change in the community.

**Key words:** transcomplex managers strategists, interrelated organizations, transmodern vision.

### Introducción y explicación transmetodológica

El término gerencia es definido por Drucker (1999, p.57) como "todo aquello que afecta el desempeño de la institución y sus resultados sean en el interior o en el exterior, encuéntrase bajo el control de la institución o totalmente fuera de él". Existen visiones de la gerencia que trascienden el tema de la gestión y la economía, en el caso de las finanzas; la gerencia es evidente, entonces, según Villegas (2009, p.2) "se encuentra contenida en diversos metacampos del conocimiento donde confluyen la psicología, la antropología, la política, la lingüística, la ecología, economía, historia y la filosofía". Es indiscutible que desde esta postura la complejidad envuelta en la gerencia; un todo que no debe desunirse y de la que el gerente de hoy debe estar permeado en su formación permanente.

Por su parte, Lansberg (1998, p.21) expresa que la "gerencia es la facultad de integrar y canalizar la energía humana, hacia propósitos que se consideran decisivos para la comunidad". En el caso de las finanzas la gerencia debe tomar decisiones importantes en la empresa, pero debe ser una decisión concienciada llevada de la mano de las políticas económicas del momento sin trasgredir el aspecto humano-social sin el que no existe ni gerencia ni empresa.

Pensar en la gerencia es de dilatado cuidado por la amplitud de su significancia, tal como

Surgen diferencias por cuanto su naturaleza dependerá del contexto en el cual se plantee. De manera que no es lo mismo aludir a sus implicaciones en un ámbito dominado por la economía, que en otro regido por las fuerzas políticas. O todavía más cuando se refiere a la

universidad como ámbito movilizado sobre la intelectualidad y por tanto la gerencia del conocimiento, en términos del proceso epistemológico, ontológico y axiológico de búsqueda de saberes. Así mismo si se pensara en detallar lo que es y lo que no es gerencia, considerando para ello criterios cualitativos, cuantitativos e ideológicos. De ahí que, para referir el sentido de la gerencia, debe comprenderse primero que las realidades son complejas. Por esa misma razón se conjugan una serie de racionalidades cuyos efectos terminan produciendo situaciones tan azarosas como inciertas (Villegas, 2009, p.4).

En esta indagación se refiere específicamente al ámbito de la gerencia en la economía; desde luego es de interés todos los ámbitos de la gerencia, y ellas desde la mirada no reduccionista están relacionadas. No hay posibilidad de formar un experto gerente en las finanzas si la gerencia en las universidades sigue obsoleta alejada de la vida de la sociedad, las políticas del país y los avances necesarios ante la globalización que los arropa. La mirada de toda la indagación sea más que la holista; que sea una mirada transcompleja, que en un momento se develará; dicha perspectiva trae consigo la compleja.

La complejidad como cosmovisión, en este caso; es la transformación de una nueva mirada del mundo y la del conocimiento que supere el reduccionismo a partir de las consideraciones emergentes del pensamiento sistémico. Por ello, no se quedará la autora en la reducción de la gerencia en la economía dejadas como recetas; se irá a una nueva forma otra de investigar tan importante temática y a otras salidas que son profundamente humanas, dejando de tener significancia la ganancia o pérdida en una empresa; ese factor como primerísima importancia.

Para desmitificar la transcomplejidad en tanto incursiona en la gerencia tradicional, en lo que sigue la palabra trans incursiona "más allá" de los encierros acabados paradigmáticos de la modernidad, proyecto hegemónico aún presente en la sociedad con serias secuelas. 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 proyecto 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.

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 gestión no tradicional. Con 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).

De esta realidad cruda y desalentadora también ha está llena la gerencia tradicional. Desde luego, con cambios que se encaminan a otros pisos transparadigmáticos. En la presente investigación teórica se utiliza la hermenéutica comprensiva, en los tres momentos de acuerdo planteados en De Sousa (2003), en los tiempos: el analítico, el empírico y el propositivo, para visionar críticamente la transgestión y la nueva generación de gerentes con principios transcomplejos 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.

En los momentos analíticos y empíricos de la investigación hermenéutica se presenta la siguiente sección.

### **Desarrollo de la indagación**

La gerencia tradicional: Un modo de visionar el estado del arte de la problemática del gerente

Uno de los grandes problemas que confronta la gestión actual en el ámbito económico y financiero, ya que no es intención de la indagación hacer un recorrido histórico de cómo ha evolucionado la crisis de la gerencia; es la excesiva y compleja incertidumbre que afronta a diario los gerentes con los mercados cambiantes y la globalización que arropa el sistema económico, el ejercicio de poder que muchas veces pasa al abuso de autoridad y la dificultad de confrontar la realidad que enfrenta bajo la formación tradicional, aún en medio de la disposición de altas tecnología; muchas veces hasta el extremo de que dicho ser humano no está enterado de la problemática de toda la empresa; sino variantes de la realidad.

Promover un gerente que ejerza un liderazgo colaborativo que marque una diferencia no es fácil cuando sus funciones se enfocan en la ganancia de la empresa; se enfoca en los premios o castigos, en un ejercicio de poder soslayado; controlando la conducta de los otros podrá lograr resultados no deseados. Entiende que las personas trabajan para él, y busca los resultados sin importarle los procedimientos; es la gerencia robótica tóxica en vez de la gerencia social. Drucker (2006) predice una economía distinta en el futuro que va a exigir una gerencia renovada; pero para la autora de la indagación ya las razones nombradas exigen un nuevo gerente.

La estructura organizativas dirigidos por gerentes tradicionales son estructura rígida y muy controlada por el gerente, se caracteriza por una gran especialización muchas veces, rara vez una formación integral, departamentalización rígida, limitado trecho de inspección, alta formalización, red de información limitada, con una comunicación unidireccional, hacia abajo y poca colaboración de los empleados de niveles inferiores en la toma de decisiones; estos dependen de las decisiones gerenciales, los diálogos son pocos y el poder de decisión es unidireccional, se informa y pocas veces se consulta; menos aceptar grupos de trabajo colaborativos donde se tomen decisiones.

Otra gran problemática que estriba la gerencia tradicional está en los diseños organizacionales tradicionales mecanicistas por naturaleza, o también aquellas organizaciones con un diseño con poca departamentalización, espacios de control, autoridad centralizada y poca formalización; esto es siguen dependiendo del gerente, quien al parecer sigue ejerciendo con la estructura de poder; desde luego también en la gerencia tradicional existen estructuras que agrupan especialidades ocupacionales similares o relacionadas; y continúa siendo el gerente el que toma las decisiones. Nótese que todas estas distribuciones el gerente es el que toma las decisiones la direccionalidad del diálogo necesario es escasa. El principio de dialogicidad que más adelante se plasma en los nuevos gerentes estrategias es muy escasa.

Se permean cambios sustantivos que emergen en medio de la crisis y la convulsión de otras maneras de mirar la gerencia. En especial

La gerencia venezolana se encuentra permeada por los cambios políticos, económicos, sociales, culturales y tecnológicos que orientan en este momento la dinámica del Estado venezolano. Éstos obedecen a nuevas realidades que emergen de la propia sociedad venezolana, donde se contraponen diversas perspectivas. Por consiguiente, la gerencia de las instituciones de carácter público y privado deben repensar las representaciones de las

prácticas, métodos, estrategias y procesos que se desarrollan en el ámbito organizacional, cambios que transFiguran la cultura de la organización y su desempeño (Borjas, 2012, p.55).

Esta realidad no es únicamente sólo de Venezuela. Se puede decir que el aspecto empresarial en el país está en una etapa de comienzo con una realidad muy cruda y de profundos cambios. Es la hora de aprovechar nuestros recursos naturales y recursos humanos para volvernos a gerencia empresa que piensen en el presente del país; en su gente y en voltear la economía decadente e inflacionaria en una renovada en medio de la crisis.

La perspectiva de la diversidad en las empresas debe estar presente en la unidad de un crecimiento: económico-social-político-educativo-ético que atendiendo a

la extrema diversidad no debe enmascarar la unidad, ni la unidad profunda enmascarar la diversidad: La diferencia oculta la unidad, pero la unidad oculta las diferencias. Hay que evitar que la unidad desaparezca cuando las diversidades aparecen, que las diversidades desaparezcan cuando la unidad aparezca (Morín, 2003, p.73).

Las empresas están afectadas y permeadas no sólo por la realidad de cada país; sino por los desequilibrios de la incertidumbre de la economía; los elevados índice de inflación y los cambios de política; la competitividad, los medios tecnológicos de innovación cada día más rico y variables; los costos operativos e intervienen en los precios de los productos; la capacidad de compra de los clientes y su preferencias. Todo esto son apenas unos cuentos retos que los gerentes deben atender.

Es el mercado hecho del proyecto modernista que las empresas deben encarar, la fragmentación de la comunicación con la escasa dialogicidad, el ejercicio de poder en una relación antiética epistemológica sujeto-objeto entre el gerente y los demás empleados, la realidad reduccionista de las oportunidades gerenciales está encerrada en la ganancia o pérdida. Muchas innovaciones se estancan donde se deja de innovar y no se logra comprender como es necesario trabajar menos en las mejores condiciones con los mejores recursos y se gane así más; todos ganen más.

En los momentos propositivo de la investigación hermenéutica se presentan las siguientes secciones que dan un viraje a la nueva generación de gerentes y su formación. Sin dejar de pensar que estos son seres humanos que merecen tener las mejores condiciones para sus desempeños y que los dueños de las empresas deben dejar de ser los castradores de vidas y tiempos en la familia, ganando ante eso un ser humano sumiso temeroso de perder su puesto; sin incentivo y la necesidad de seguirse formando es nula ante el tiempo y las

políticas sociales de las que no disponen. Ejemplos de excelencia de empresa son muchos en países inhóspitos donde el crecimiento económico es mínimo pero con las políticas adecuadas logran, desde la atención en lo social, posicionarse en el mercado.

Transgerencia transcompleja: la nueva generación de los gerentes estrategas con principios transcomplejos

Los cambios políticos, tecnológicos y socioculturales presentes en la sociedad venezolana y en la globalización en general; han llevado a la gerencia a repensar las prácticas, métodos, estrategias y procesos desarrollados en el ámbito organizacional, introduciendo nuevos enfoques que permitan aceptar a la complejidad como perspectiva teórica para comprender los procesos organizativos que se deben asumir en la actualidad, la economía en lo referente a lo social, políticas e impulso de un país. Las políticas económicas erradas y falta de un escenario institucional consolidado fueron el resultado de los diferentes escenarios económicos vividos en Venezuela, políticas herradas, reduccionistas; todas provenientes del mismo modelo caducado del proyecto modernista soslayador en todos los ámbitos de la sociedad, los cuales no lograron garantizar una economía estable digna de soportar las diferentes problemáticas, desde las vertientes políticas y sociales que se viven.

Las nuevas ideas que emergen desde una visión planetaria van a permitir a la gerencia venezolana del siglo XXI comprender la concurrencia de la complementariedad y contradicciones que emergen desde la complejidad de la sociedad, en vez de utilizar enfoques económicos tradicional, q no permiten la flexibilidad que exigen los ambientes de incertidumbre que están presentes en las organizaciones del momento.

Es por esto que, la gerencia venezolana en las organizaciones de naturaleza compleja tiene gran cabida es de una necesidad urgente, considerando su comprensión y acción a través de las prácticas administrativas, modelos organizacionales, emociones, expectativas y actitudes que conforman la praxis gerencial en el contexto de la globalización a la ninguno puede escapar; sino que aprendiendo a navegar entre ella pueda salir exitoso.

La existencia de las diversas formas de pensar admitida por la complejidad, no una imposición de algunos supuestamente concededores, según Edgar Morín, promotor y constructor de la teoría de la complejidad, permite que la gerencia imagine elementos inherentes al ser humano y su comprensión con aquellas nociones de organización, desorganización y autoorganización, condescendiendo avanzar hacia la comprensión de la realidad gerencial venezolana sin por supuesto desechar acciones exitosas de la gerencia

tradicionalista. No ha de olvidarse que la complejidad no rechaza lo reduccionista; sino que considera que no es suficiente.

Si se piensa en un espacio transparadigmático que trastocada la gestión tradicionalista y que permite se pueda pensar en la gestión transcompleja 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 quién 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, la vieja estructura administrativa disfrazada de innovadora en la economía de un país ha caducado.

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. Todo esto da un viraje a las concepciones que involucran a la gestión tradicional. Y que en las investigaciones autores tradicionalistas no quieran dejar el ejercicio de poder en el piso modernista.

Entre los grandes transparadigmas profundamente transmodernos que van al rescate de las potencialidades de ese otro encubierto a que se hizo referencia, está la transcomplejidad de la que ya les había visionado algunas pinceladas, 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 gestión del momento.

Investigaciones fuera de los paradigmas son de gran necesidad y valor; sin importar cuantos ejercicios de poder se toquen 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; las consecuencias desmesuradas de acciones antihumanas de empresas que sólo quieren cumplir con su objetivo de producción y ganancia.

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.

Por otro lado, las empresas en redes, es una propuesta de necesidad en la gerencia en los momentos en que lo informativo desde la globalización cobra sentido en medio del gran cúmulo de material que debe ser tomado en cuenta. El intercambio entre países, estado y combinación de ideas el compartir de la técnica, el conocimiento del otro lado del mundo en manos de otros gerentes puede estar a la vuelta de la esquina en cualquier empresa, para su crecimiento económico en menos de lo que se cree con la conformación de redes no sólo de tecnología, sino de comunidades de estudios y propuestas.

El conocimiento gerencia debe ser visto de manera compleja y transdisciplinar, visionado por todas las multiplicada de perspectivas no solo la económica, es una gestión profundamente transcompleja. 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 gerencial, 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. Esta realidad es necesaria en las empresas en su economía, no es sólo la gerencia de la educación la que debe estar permeada de ello.

Más aún, en el conocimiento gerencial puede ser fuera de la reducción y se puede establecer según Portillo y Buitrago (2015, p.62) "un nuevo orden gerencial que, más que resonante, carismático y autocrático; sea innovador, enérgico,

propulsor y dinámico; que logre influenciar de forma psicológica e intelectual al trabajador de tal manera que exhiba un comportamiento reflejo de aquello que le circunda". Son desde luego visiones transparadigmáticas absolutamente novedosas.

En consonancia con González (1997) el conocimiento es abierto, flexivo, incierto, cambiante, cuestionante y cuestionado, procesual, sistémico, planetario, transformador y transdisciplinario; tal cual debe ser el conocimiento en la economía. 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; es una realidad que en la gerencia es de un gran valor constitutivo de una nueva visión epistemológica de lo que significa ser gerente.

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 económicas y sociales del Estado venezolano, de acuerdo al proyecto económico existente, los paradigmas emergentes para impulsar la economía de este país lleno de una riqueza inconmesurable, así como responder a la realidad, necesidades, expectativas y retos de la sociedad en materia de formación del ser humano, de ese gerente que va a ir a la empresas a impulsar la economía del país.

Las reflexiones analíticas proporcionaron grandes aportes al conocimiento sobre la gerencia 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 económicos desde la complejidad y la transcomplejidad del nuevo modo de producción de la economía.

El desarrollo de las acciones del transgerentes venezolanos, en respuesta a las tendencias de cambios y transformaciones de innovaciones, políticos, económicos, tecnológicos y sociales, están vinculadas a su pensamiento y estilo de pensamiento gerencial donde no existe una "receta" del gerente 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 los cambios transparadigmáticos que se están propendiendo, pues en las crisis deben emerger líneas de salida que den un vuelco a la economía y al desarrollo social, el gerente debe ser un individuo capaz de asumir un rol de impulsor de nuevos cambios organizacionales que le permita desarrollarse en su vida laboral pero a su vez en lo personal, entendiéndose el trabajo como una agente de cambio social; y no la obtención de un capital donde los individuos son tratados como máquinas y se le atribuye el valor a la innovación sólo en la tecnología y nuevos procesos como si estos no son consecuencias de la actividad humana y visiones nuevas capaces de dar el impulso; sin ser humano proactivo no hay cambio posible.

Las organizaciones, empresas impulsadoras de las economías del país y las que están por venir no pueden escaparse de la exigencia de innovar sus procedimientos administrativos, pero también económicos, de allí que este gerente tradicional le queda corta su formación, se declara incapaz con la formación que posee lograr estos retos. Debe estar conformado de manera integral con mente, cuerpo y

corazón en un gran líder impulsador y conocedor de la complejidad del conocimiento que le permitirá actuar de acuerdo a las características del grupo de empleados que conforme una comunidad de impulsores activos en la empresa; no unos subordinados sumisos ante la pérdida de un cargo, permitiéndoles a todos, la integración del equipo e interacción de ideas, pensamientos y emociones para el logro de los objetivos. Es así como

La gerencia venezolana enfrenta entre sus más importantes retos, apostar a nuevas prácticas que permitan alcanzar la transformación de las instituciones, exigencia que demanda la actual coyuntura sociohistórica que vive el país. Este desafío implica transitar por una noción de gerencia que incluya las estrategias, el sistema de valores, lo estético, lo ético y lo político (Borjas, 2012, p.12).

Es una gerencia que atienda la complejidad de las relaciones de las personas; el crecimiento de la economía como el medio de avance en la educación y viceversa; las pequeñas empresas como baluartes y ejemplos de crecimiento. La formación continuas de gerentes estrategas con mente, cuerpo y corazón. En lo que sigue se intenta visionar las líneas de salida con sus categorías constitutivas en un gráfico.

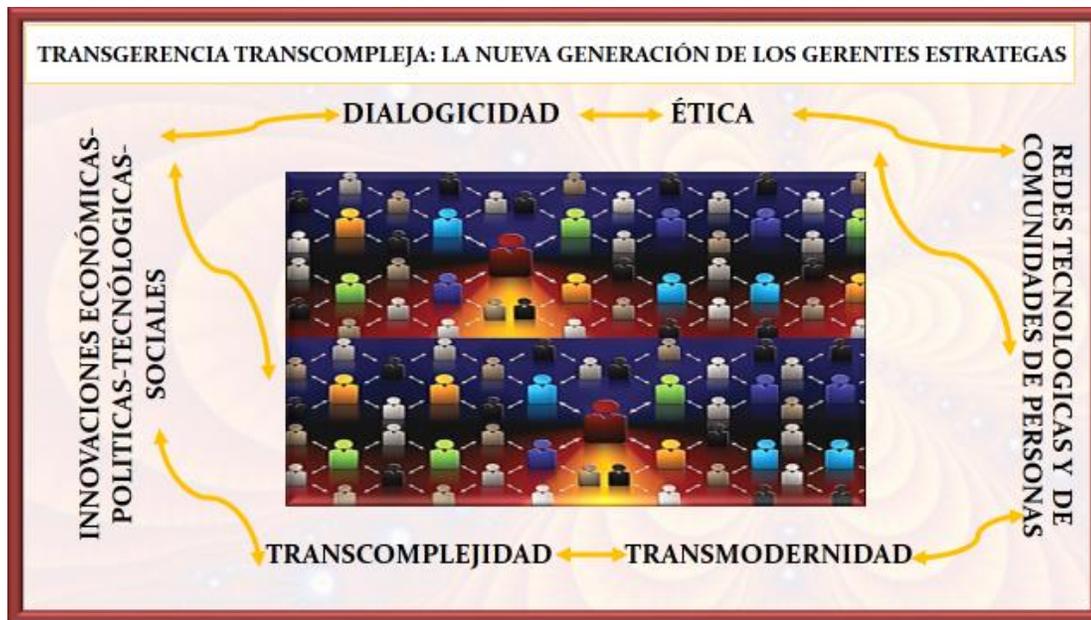


Figura 1. Transgerencia transcompleja: La Nueva Generación de gerentes Realizada para la investigación 2017

En lo que sigue se termina de cumplir con el objetivo de la investigación, en su parte final.

### Resultados. Principios de la nueva generación de gerentes, transgerentes transcomplejos

Considerando la investigadora y su postura complejizadas variantes desde lo humano, tecnológico, económico, político, ético, cotidiano,

filosófico, estético, afectividad, creatividad, lo normativo, la costumbre, intuición y espiritualidad se desarrolla esta investigación pensada en el transparadigma transcomplejo para la nueva gerencia y sus gerentes en Venezuela. Es por ello por lo que de acuerdo con Schavino y Villegas (2010) los

siete (7) principios de la investigación transcompleja; a decir principios de: complementariedad, epistemológico, de sinergia relacional, consenso, integralidad, reflexividad y universalidad tienen su significancia especial en el nuevo gerente. Así la interpretación de lo que cada principio significa en el accionar y formación de ese gerente se tiene a continuación.

- Principio de complementariedad: es apropiarse los nuevos gerentes, estrategias, de las metodologías transdisciplinarias, que permitan tanto la comprensión de las diferentes vertientes de un problema en la gerencia venezolana y todo lo concerniente a ella, así como de posibles salidas emergentes con la gerencia estratégica transcompleja, y las consecuencias que a partir de sus aplicaciones se tendrán en un proceso transmodernista en general.
- Principio epistemológico: en este caso el nuevo gerente se sale de las antinomias que han soterrado a la gerencia y a las investigaciones tradicionales en estos casos y va en búsqueda de una liberación que le lleve a su complejización de lo que significa ser gerente con mente cuerpo y corazón.
- Principio de sinérgica relacional: renuncia el nuevo gerente a las ideas individualistas parceladas a favor de algo particular y cede ante lo colectivo y a la idea de que desde las comunidades investigativas gerenciales se logra estudiar una gerencia exitosa, en la que todos son activos aportadores en una empresa y no obedientes a un sistema.
- Principio de consenso: un nuevo gerente estrategia que propicia el encuentro de visiones, de posturas emprendedoras; es por ello por lo que este gerente no reduce el objeto de la economía, el problema del momento en la empresa; sino que más bien las integra las une a favor del éxito de todos. Desde luego se

sale del viejo patrón de la economía de que lo importante es ganar en el momento a cambio de que se puede ganar más a largo plazo considerando todas las vertientes de sus empleados y la sociedad en general.

- Principio de integralidad: la integralidad en los saberes de la economía, en particular, va más allá del holismo y de una vez asume su realidad como múltiple, heterogénea, relacional, en constante evolución, por eso deja posibilidad a lo interaccional, a lo reticular.
- Principio de reflexividad: la reflexividad aquí significa que el nuevo gerente abre y necesita, busca otras fronteras del conocimiento sobre su empresa, la economía, la problemática a resolver y va a otros estadios como la transdisciplinariedad donde desde otras ciencias, no sólo las económicas que permitiendo generar correlaciones que enriquezcan el objeto de estudio del momento.
- Principio de universalidad: aquí el nuevo gerente asume que no es suficiente lo complementario, lo antagónico es por ello que se va en búsqueda de los saberes sociales de la economía soterrados en las ideas de muchos que ha subestimado por pensar que no son expertos en la materia como lo son emprendedores de la comunidad, estudiantes con proyectos importantes, y muchos otros; pero también de aquellos ecológicos que se ubican en otros estadios, pero que no menos importantes; por el contrario el tema, por ejemplo, de la salvación el planeta; tema no tocado por quienes no son de la ecología en el proyecto modernista.

En lo que sigue se visionan los principios del nuevo gerente mediante un gráfico.



Figura 2 Principios de la nueva generación de gerentes. Realizada para la investigación 2017

### Conclusiones o reflexiones finales

En la indagación hermenéutica comprensiva del devenir de la nueva generación de gerentes, la complejidad y transcomplejidad como postura y visión no reduccionista y como investigación ha marcado la pauta. Una vez más insistimos en la importancia capital de estas visiones transparadigmáticas por su importancia; Villegas (2009, p.1) afirma "la investigación transcompleja puede permitir a la gerencia enfrentar la dificultad de acercarse a los problemas de manera diferente, con visión de totalidad que la incluya a sí misma en el problema; que le permita ver a los extremos a la vez y por lo tanto comprender las relaciones".

Pensar más allá de lo convencional y preestablecido debe ser una de las misiones del gerente estrategas con visiones transcomplejas; debe considerar elementos incomparables a los caracteres mecanicistas de la vieja gerencia caducada; y de existir elementos importantes en cada caso revalorizarlos; es el estado de conciencia de que ha caducado la gerencia tradicionalista de ganar por ganar sin importar la parte social que incursiona en la crueldad y el desasosiego de una inhumanidad.

Se piensa entonces en la transcomplejidad en la práctica de los nuevos gerentes, en este sentido De Simonovis (2009, p.3) cuando afirma que transcomplejidad es "un "plan de acción" y una manera de asumir el proceso investigativo desde una óptica sustentada en el principio de complementariedad para dar respuesta a los desafíos que se nos presentan en una época de constantes y profundas transformaciones". De la misma manera que es necesario en el desenvolvimiento de los nuevos gerentes. Son las lecturas armoniosas que se deben visionar en la perspectiva transcompleja en general en todos los conocimientos, tal como lo afirma Rodríguez (2017).

Los nuevos gerentes estrategas deben desde la relación epistemológica sujeto-sujeto crear relaciones dialógicas con la comunidad de la empresa y la sociedad en general; formar redes empresariales con la innovación tecnológica-social-económica. Es la apertura al mundo y a la transdisciplinariedad de la economía entendiéndola desde la multiplicidad de relaciones y de cómo las otras ciencias la permean de exquisitas categorías conformativas y de oportunidades otras de las empresas en los sistemas financieros del país y del mundo.

No hay posibilidad de una gerencia exitosa sino se integran los objetivos individuales, familiares, organizacionales, sociales y planetarios del ser humano a la visión organizacional de la empresa; es la ecosofía; el arte de habitar en el planeta la nueva visión de los gerentes que se renuevan cada día en posibilidades alcanzables con el otro; entendiéndose que solos bajo el ejercicio de autoritarismo están fracasados, y con ello la empresa, y la afectación a la economía del país y la vida de los empleados.

En el sentido de la ecosofía, está la ecología profunda de donde parte la primera, así afirma Rubio (2015, p.159) que "a la ecología profunda, (...) es importante reconocer sus bondades en el mantenimiento de la base natural que garantiza la existencia de la humanidad y que debe preservarse desde la producción industrial. En esta perspectiva, se ha venido hablando desde hace mucho de "producción limpia"". Todas estas generalizaciones transparadigmáticas valen la pena al innovar en la conformación y praxis de los nuevos gerentes.

Entender la nueva generación de gerentes estrategas que mejor forma de innovar es renovarse a medida que avanzan los cambios del mundo; las tecnologías por ejemplo son cambiantes y debe ser tomados en cuenta para mejorar la eficiencia de sus empleados y su vida, el ganar disfrutando sin la

explotación y el abuso. El conocimiento y lo intangible como posibilidad de renovación en un ejercicio gerencial ético y profundamente humano.

Finalmente el respeto absoluto de la alteridad de los seres humanos y sus vidas, la búsqueda del bien común, la felicidad, el arte de habitar en el planeta, debe ser condición sin eua non de los gerentes respetando la interacción y los vínculos entre las diversas disciplinas en una profunda conciencia de la interacción con la vida en el país.

## Referencias

- Borjas, L. (2012). La gerencia venezolana. Una perspectiva desde la complejidad. Cuadernos de Administración, 28 (48), 53-63.
- 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. Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer, S.A.
- De Simonovis, L. (2009). El pensamiento de Edgar Morín y sus aportes a la investigación transcompleja. Ponencia presentada en el marco del II Foro de Investigación Transcompleja, organizado por la UBA. Turmero, Venezuela.
- Drucker, P. (1999). Los Desafíos de la Gerencia para el Siglo XXI. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Drucker, P. (2006). La Gerencia en la Sociedad Futura. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- 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.
- 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). Metodica para abordaje una investigación desde una perspectiva transcompleja. Revista de Investigación, 79 (37), 13-31.
- Lansberg, I. (1998). Los sucesores de la empresa familiar. Mar de Plata: Paidós.
- Morín, E. (2003). El método V: La humanidad de la humanidad. La identidad humana. Madrid: Ediciones Cátedra, Grupo Anaya.
- Portillo I. & Buitrago R. (2015). Liderazgo cuántico como estrategia gerencial innovadora en organizaciones del sector privado en Hispanoamérica. En Desarrollo Gerencial Revista de la Facultad de Ciencias Económicas Administrativas y Contables de la Universidad Simón Bolívar- Colombia. 7(2), Pp. 63-80 <http://dx.doi.org/10.17081/dege.7.2.1181>
- Rodríguez, M. (2017). Deconstrucción de la gestión del patrimonio cultural en la modernidad: Su gestión transcompleja en la transmodernidad. Revista Digital de Gestión Cultural, 12, 4-16,
- Rubio, G. (2015). Modelo de gestión integral de operaciones desde la complejidad. En Desarrollo Gerencial Revista de la facultad de ciencias económicas, administrativas y contables de la Universidad Simón Bolívar-Barranquilla-Colombia 7(2) Pp. 153-169 <http://dx.doi.org/10.17081/dege.7.2.1186>
- Schavino N. & Villegas C. (2012). De la teoría a la praxis en el enfoque integrador transcomplejo. Proco. Del Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021. Recuperado 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)
- Villegas, C. (2009). La gerencia en el contexto de la transcomplejidad. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos71/gerencia-contexto-transcomplejidad/gerencia-contexto-transcomplejidad.shtml>

# LA NUEVA GESTIÓN INNOVADORA COMPLEJA EN LAS FINTECH: UN DESPLAZAMIENTO DE LA BANCA TRADICIONAL

**Yelimar Leonice Fuentes**  
yelimarleonice@hotmail.com  
Universidad de Oriente  
Banco de Venezuela  
República Bolivariana de Venezuela

## Resumen

La crisis modernista con la consideración lineal y la escasa innovación colapsan los sistemas financieros, es necesario el conocimiento de que su comportamiento es complejo en la que Morín (2008, p.12) afirma que es "el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico". En la competitividad aprovechando la crisis de la banca pública nacen las FinTech como revoluciones financieras tecnológicas complejas. En la presente investigación hermenéutica comprensiva, con los tres momentos planteados por Santos (2003), en los tiempos: el analítico, el empírico y el propositivo, se analiza la nueva gestión innovadora compleja de las FinTech como el desplazamiento de la banca tradicional. Desde acá la innovación como ruptura se hace necesaria en un sentir atendiendo la condición humana, como la solidaridad que es un valor que desde las FinTech se hace presente atendiendo las masas desfavorecidas por dicha banca. El talento humano se ejercita cada día con los cambios digitales en la creatividad de las organizaciones inteligentes consideradas funcionando como autopoiesis.

**Palabras clave:** FinTech, banca pública, complejidad, revolución, solidaridad.

## Abstract

The modernist crisis with linear consideration and low innovation collapse financial systems, it is necessary to know that their behavior is complex in which Morín (2008, p.12) states that it is "the fabric of events, actions, interactions, Feedbacks, determinations, hazards, which constitute our phenomenal world" In the competitiveness taking advantage of the crisis of the public bank the FinTech are born like complex technological financial revolutions. In the present comprehensive hermeneutic research, with the three moments proposed by Santos (2003), analytical, empirical and propositional, the new innovative management of the FinTech is analyzed as the displacement of traditional banking. From here the innovation as a rupture becomes necessary in a feeling taking care of the human condition, as the solidarity that is a value that since the FinTech is made present attending the masses disadvantaged by said bank. Human talent is exercised every day with digital changes in the creativity of intelligent organizations considered to function as autopoiesis.

**Key words:** FinTech, public banking, complexity, revolution, solidarity.

## Introducción

*"Las naciones y pueblos que dominan las nuevas ciencias de la complejidad serán las superpotencias económicas, culturales y políticas del siglo que viene".*  
Pagels, H. (1991)

Los sistemas económicos del mundo encarnan al sistema financiero en el que la economía de un país hace vida y bien llevado en amplitud de todas sus variables puede conllevar al desarrollo de la nación; pero también a la crisis. Y es lo que ocurre hoy en gran parte del planeta: una encrucijada en la que tomar las mejores decisiones no obedece a patrones, sino al atrevimiento por lo disímil, es la apuesta por lo distinto, lo nuevo, lo ignorado, la complejidad en pleno. Respaldado por las palabras de Pagels (1991) que anteceden esta investigación.

Entre estas decisiones cruciales irrumpe el tema de la innovación de la que la autora precisa es un proceso complejo, adaptativo, dinámico y asertivo que irrumpe en las organizaciones, consideradas como autopoiesis, visto como el motor de desarrollo

donde el ser humano es agente de cambio y protagonista; desde este sistema abierto se convierte en bienestar y riqueza, el conocimiento y la competitividad se convierten en valor. Ahmed, Shepherd, Ramos y Ramos (2012) afirman que la innovación se ha convertido en factor crítico para lograr el éxito y la prosperidad de las organizaciones y las sociedades del mundo; no obstante, la naturaleza precisa de su función y su influencia sigue siendo muy compleja. En este sentido, las organizaciones están obligadas a innovar o morir. Tal afirmación, coloca en evidencia que la globalización, a través de sus efectos en los sistemas de información, las comunicaciones, las nuevas tecnologías y la responsabilidad social transformó de manera drástica la forma de llevar a cabo la gestión empresarial.

Es de notar que la complejidad categoría clave que anida la investigadora como postura epistémica en las concepciones de la indagación, se define como

Es un tejido (Complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre". (Morín, 2008, p.12).

Así mismo, Balza (2009) sostiene que desde la perspectiva de la complejidad, concebida ésta como un modo de pensar, la realidad no puede reducirse a una sola idea, a un dato o a un acontecimiento aislado y perceptible; no se puede continuar creyendo que sólo lo tangible, lo mensurable y la lógica formal nos conduce a la aprehensión de lo real desde la óptica de una sola disciplina, puesto que en el estudio de la realidad está presente lo extraño, lo misterioso y lo irreducible.

Por otro lado, la innovación trae consigo grandes retos, en donde ningún agente social quede exceptuado, tal es el caso de los sistemas financieros, Bodie y Merton (1999, p.9) definen a el sistema financiero como "el conjunto de mercados y otras instituciones mediante las cuales se realizan los contratos financieros y el intercambio de activos y riesgos". Esta premisa explica el papel que juegan los bancos dentro del sistema económico y social de un país. Se puede mencionar, que la actividad bancaria esta confinada principalmente a la rentabilidad que puedan obtener sus accionistas por la intermediación entre los agentes deficitarios y supeditarios de fondos, esta práctica ha dejado en tela de juicio el compromiso que tienen con sus clientes y con una sociedad que cada día reclama la construcción de nuevos espacios que le favorezcan.

Se trata de que el sistema bancario sea capaz de producir por sus mismas estructuras y elementos, una representación de progreso, concebido desde sus necesidades, sin dejar de lado la capacidad adaptativa del exterior como mecanismo de regulación del resto del sistema. Continuando con la idea, la intencionalidad de la autora es la aceptación de esta nueva realidad en toda su complejidad; y de ello se desprende la autopoiesis, Luhmann (1997, p.106) afirma que "un sistema autopoiesis representando como algo autónomo sobre la base de una organización cerrada (...), sin embargo, el sistema puede alimentarse en el momento que las unidades elementales necesitan estar en red con el exterior del sistema".

Con respecto a lo anterior, se puede mencionar el efecto que podría obtenerse si se incluye dentro de la agenda de las entidades financieras la innovación como gestión, como

elemento de transformación. La incidencia de los bancos en el crecimiento y desarrollo de un país es de vital importancia, debido que su propósito de reducir los costos, minimizar las fricciones y asimetrías que existen en los mercados, y el modo en que estos problemas se resuelven influyen en las decisiones de ahorro e inversión, afectando la distribución de los recursos dentro de la economía, el crecimiento y el bienestar social.

Por otro lado, la problemática evidenciada de la banca pública dejó su huella en la crisis financiera del 2008, lo que al principio comenzó como una mala valoración del riesgo de los créditos, termino contagiando a todo el sistema financiero internacional, de allí que los organismos nacionales e internacionales tomaran conciencia sobre los efectos de políticas permisivas que condujeron al debilitamiento y posterior derrumbe de grandes entidades financieras como Lehman Brothers.

Esta situación desencadenó lo que conocemos como la crisis suprime, los bancos involucrados vincularon clientes de alto riesgo con el objetivo de percibir mayores ganancias, ya que su rentabilidad dependía directamente del número de negocios realizados. Por lo acaecido, es eminente la falacia que a mayor ganancia mayor desarrollo, porque vemos como practicas poco honesta desencadenaron una crisis que dejó graves daños.

Considerando que se está en la era del conocimiento y que el mundo está en constante evolución, saber anticipar los cambios y los posibles impactos que nos esperan a mediano y largo plazo es clave para el éxito. Todas estas tendencias y movimientos están influyendo de manera imparable en la evolución de la banca, encontrándose ésta, en uno de los momentos claves en cuanto a disrupción y transformación de su actividad, puesto que el banco ha entendido, en algunas oportunidades, es el que debe adaptar sus procesos, productos y canales a lo que los clientes piden, permitiendo mejora el servicio ofrecido con la ayuda de la innovación. Sin embargo, aún en dichas instituciones de la banca pública se observa, según García y Suarez (2013, p.165) "la exclusión de los sectores de bajos recursos al acceso a los servicios y productos financieros necesarios para su desarrollo y crecimiento económico y social para poder alcanzar una mejor calidad de vida".

De esta problemática de exclusión y potencialidades desperdiciadas aparecen consideraciones complejas que en el sistema financiero le dan un viraje a la herrada imposición mecanicista de que ellos se comportan de manera lineal, cuando realmente tiene un comportamiento fractalico, el paradigma tradicional se fundamenta en la causalidad lineal, la neutralidad, lo predictivo y la formulación de leyes; pero este ya no es suficiente para dar respuestas a los cambios y turbulencias que exigen una nueva forma de hacer y pensar

considerando la gestión compleja como modelo de conocimiento. Las crisis en los mercados y sistemas económicos son una muestra de que no todo es predecible, que vivimos en un mundo dinámico y que el caos forma parte del medio; este es el caos del que se aprende y se nutre el objeto de estudio: la nueva gestión innovadora compleja en las FinTech.

Las FinTech, que significa la contracción de las palabras inglesas finance y technology, engloban a los servicios de las empresas que de cualquier especie prestan servicios financieros desde la innovación tecnológica, sin lugar ni espacio; ni gastos de empleos.

Surgen de la crisis en la banca tradicional ante la negación de una innovación tecnológica necesaria para el acercamiento del servicio financiero abriendo espacios para nuevos modelos innovadores de contactos de nuevas generaciones; donde la facilidad y el emprendimiento juegan un papel preponderante fuera de las estructuras físicas rígidas y el mecanismo burocrático de préstamo que como se ha explicado en la sección anterior han entrado en crisis; y son desplazados por la tecnologías.

El sistema financiero se caracteriza por su robustez y solidez, pero este concepto cambio luego de la crisis acaecida en el 2008 dejaba en evidencia la fragilidad del sistema, hoy por hoy no solo tiene que superar el reto de la estabilidad económica sino la rapidez con la que puede responder a sus clientes. La sostenibilidad financiera en la era digital representa un gran desafío para la banca, puesto que esta tiene ser ágil, flexible y dinámica. La digitalización ha transformado los hábitos de acercamiento con los clientes hecho que ha sido aprovechado por las Fintech, los cuales ofrecen servicios y productos sencillos, inmediato y transparente, ellas irrumpieron con el modelo bancario signado por el rigor monetario que no daban cabida a un nuevo modelo de negocio.

En la disertación hermenéutica comprensiva, en los tres momentos de acuerdo planteados en de Santos (2003), en los tiempos: el analítico, el empírico y el propositivo, se analiza la nueva gestión innovadora de las FinTech como el desplazamiento de la banca tradicional. Para ello se usarán fuentes actualizadas de autores renombrados en contraposición con las ideas y conformación de la autora de la investigación.

Los dos primeros momentos de la hermenéutica comprensiva se harán en las siguientes dos secciones.

### **La banca pública, su tradicionalidad**

La banca pública como entidad incluida en el sistema financiero tiene sus mecanismo, de los que Acuña (2014, p.215) afirma que los programas básicos de la "política financiera, están dirigidos a la

democratización del capital y a la organización de un sistema de micro finanzas, orientado a facilitar el acceso a los recursos financieros y la asistencia técnica a los beneficiarios de la economía social".

Al referirse a organizaciones en la actualidad, estamos hablando cohesión, alineación de fuerza, conocimientos, creación de valor, gestión e innovación. Aunque en sus inicios las organizaciones fueron concebidas como medio de producción, teniendo como fin un beneficio económico por la transformación de los insumos en productos o servicios garantizando para ese momento su éxito. Aunque se siguen usando conceptos que hacen alusión al término de organización como la unión de esfuerzos, dejando de lado elementos sustanciales. La realidad hoy en día es otra, las nuevas organizaciones se deben abocar en ofrecer productos y servicios de calidad, bajo los nuevos enfoques gerenciales, de una economía dinámica, la cual exigen cambios de paradigma que le garantice su presencia en los mercados por el mejoramiento continuo de sus procesos, permitiendo desarrollar ventajas competitivas que garanticen su sustentabilidad.

Anteriormente el éxito de la organización estaba confinado a la rentabilidad que generaba la misma, excluyendo de esta manera una cantidad de aspectos que hoy en día son elementales para cualquier organización que éste orientada a mantenerse en el tiempo. Una muestra es la poca importancia que se le daba a la selección del talento humano, puesto que éstos eran visto como simples factores de producción y no era considerados de gran relevancia para el alcance de los objetivos de la empresa, esta realidad, sumada a tareas como la compra de infraestructura y materias primas, conformaban el eje de acción principal, comprometiendo de esta manera su existencia en aquel momento.

Considerando que la manera de hacer negocio ha tenido un giro enorme, vemos como los efectos de una sociedad más conectada por un mundo globalizado, demanda cada día cambios y exige nuevos valores que sean cónsonos con las nuevas realidades, esto ha conllevado a resaltar la importancia del ser humano y su papel transcendental dentro de las organizaciones. Es así como Senge (1990), señala que una manera de transformar las organizaciones, a fin de introducir las con éxito en el mercado competitivo es convirtiéndolas en organizaciones inteligentes, donde la gente expanda continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, y donde la aprendan a aprender en conjunto.

Es evidente, que el desempeño de las organizaciones en los actuales momentos no puede darse de forma estática ni burocrática, sino flexibles y dinámicos. Las condiciones de escenarios nuevos

obligan a crear estructuras más horizontales, elásticas y con papeles cambiantes que permitan dinamismo ante las nuevas demandas y procesos de transformación como consecuencia en el movimiento de los mercados, conllevado por el cambio en las estructuras empresariales; además de la puesta en marcha de principios y valores que permiten modelar el comportamiento de la nueva organización. La actuación de las organizaciones, no debe ser vista como simples hechos rutinarios, puesto que las empresas son gestoras de productos y servicios destinados a la sociedad y los mismos deben poseer una serie de atributos que permitan concederle un valor real.

De ahí que las acciones organizacionales estén encaminadas a buscar nuevas maneras de gestionar sus políticas de acción, que contribuyan al fortalecimiento y crecimiento de la organización. Sin embargo, la innovación ocasiona la disrupción de las prácticas gerenciales basadas en un mercado estable, un ámbito de competencia local, estructuras jerárquicas y burocráticas, por una cimentada por dinanismos, la globalización, trabajo en red, la flexibilización, la colaboración, las alianzas y el conocimiento.

Las experiencias dan muestra de lo trascendental que puede ser la gestión compleja, puesto que la innovación permite convertir el conocimiento en riqueza y es el motor de competencia y distinción ante un presuroso entorno que exige la puesta en práctica de nuevos y mejores diseños, procedimientos y técnicas productivas. Dejando entendida la importancia de ésta, las organizaciones deben promover acciones programadas y planificadas con todos los agentes tanto internos como externos, que permita integral los conocimientos, experiencias y habilidades en un ambiente de cambio que transforme las condiciones futuras.

En la era del conocimiento en donde los cambios y las transformaciones en las organizaciones no solo son estructurales, sino también culturales y conductuales que condicionan el desempeño del talento humano. Es allí donde nace la importancia del rol que tienen los gerentes como agentes de cambios. La dinámica organizacional exige a los líderes que fomenten un clima de armonía y confianza, en donde se expandan las ideas creativas como parte de las soluciones de conflictos y se repliquen experiencias gratificantes que motiven a creer en el cambio. Es así como, los líderes organizacionales deben brindar las herramientas estratégicas a su personal para que éstos puedan conocer e identificarse con los objetivos empresariales permitiendo la cohesión.

Entendiendo que la sostenibilidad de las organizaciones es el estratégico que se adopten en la conducción de la gestión, también no menos

cierto es la importancia que tiene de disponer de recursos económicos y financieros que permitan responder a tiempo en el mercado. La autora reconoce las fallas a las cuales se enfrentan las empresas a la hora de recurrir a financiamientos. Este intrincado proceso aflora la decadencia en los bancos. La banca pública es un ejemplo claro de esta estéril situación, Girón (2010) afirma que la desregulación financiera y la fuerza creciente de los conglomerados financieros fueron estrangulando a la banca pública, llevándola a la extinción o a la conversión en bancos de rescate y soporte para los bancos y mercados privados. Esto ha devenido también en una escasa innovación de la que otras organizaciones han sacado provecho.

El sistema financiero de nuestro país; República Bolivariana de Venezuela, es el resultado de grandes transformaciones que van desde iniciativa privada y públicas, liquidaciones, absorciones y fusiones como respuesta ante un ambiente con enormes desafíos, signado por la competencia y la globalización. La banca en nuestro país hasta ahora no ha alcanzado una madurez plena, producto del proteccionismo que siempre le ha garantizado el Estado como el gran benefactor, sus debilidades quedan en evidencia cuando emulan un modelo que carece de pertinencia y aplicabilidad con las perspectivas y proyecciones que se puedan tener sobre el sistema económico, financiero, jurídico y social. Según García y Seijo (2013, p.165) "es frecuente que con medios y conductas éticas se trabaje en la producción y sostenimiento de sociedades antihumanas que niegan oportunidades de vida digna a grandes sectores".

Nos hemos olvidado de la condición humana en la banca, de la diversidad, de romper paradigmas funcionalistas a favor de los dueños de los medios económicos; y voltearnos a los más desprotegidos, atender sus necesidades en igualdad de oportunidades. Es hora de que los actores de la banca pública puedan desaprender, aprender y reaprender.

Es así como, el aprendizaje del ciudadano debe conllevar al reconocimiento de la identidad planetaria desde la conciencia de la condición humana de todos y como utopía máxima la salvación del planeta. Somos una comunidad de destino ya que todos los seres humanos vivimos bajo la misma amenaza de las armas nucleares, el peligro ecológico sobre la biosfera, la dispersión de los nuevos virus y a la incertidumbre económica. Esta última premisa de interés en la banca pública, sin descuidar el resto.

Ante el vacío que deja en las personas la banca pública y los deseos de competitividad en un mundo digital de globalización emergen las FinTech como alternativa no meramente disponible como competencia; sino bajo una filosofía relacional,

innovadora, adaptativa y compleja. En lo que sigue se dan pisos de como dicha innovación se maneja

### Las FinTech, su surgimiento y ecosistema

Esas asociaciones consideradas revolucionarias en la finanzas irrumpen en los bancos con la democratización del crédito a partir de la información no convencional han sabido extender su conocimiento al conjunto de la actividad bancaria a través de la innovación como forma de gestión, las cuales han permitido una disminución en los costos de transacción, canalizando los deseos de los clientes, por la puesta en práctica de una cultura colaborativa llevada de la mano de una comunicación afectiva y fluida que devela un nuevo concepto financiero. Sin duda las Fintech llegaron para quedarse y los bancos en vez de verlo como la competencia debe acercarse y comprender que las Fintech ofrecen ventajas comparativas y competitivas que pueden ser respaldadas por la trayectoria bancaria.

La versatilidad y la metodología bajo la cual opera las Fintech ofrece una visión integral y una estructurada de riesgo distinta a la de la banca, producto de la información tomada de la gestión de datos (big data), permitiendo avanzar en la creación de espacios de concreción que admitan desarrollar de manera conjunta con los diferentes actores, iniciativas que generen valor y diferenciación.

Más aún, la innovación es fundamental para las organizaciones, pero lo que hace la distinción es el uso que se le, lo trascendental de su gestión es colocarla al servicio de la sociedad que propicie un desarrollo humano. En la actualidad los espacios físicos han sido desplazados por espacios digitales, logrando la conectividad y la multicanalidad, siendo una de su mayor representación las Fintech, estas iniciativas no deben ser considerada como la adopción de dispositivos, sino como una actividad que emerge de la creatividad, de un pensamiento libre y transparente.

Las FinTech no es fachada digital, sino que ha auxiliado a múltiples países como el caso venezolano el Banco Central de Venezuela (BCV) realizó una recompra por al menos 300 millones de dólares. También en países asiáticos, el ente emisor habría pactado el repo usando como respaldo unos \$1.300 millón, tanto es así, que

En agosto de 2015, el Fondo Monetario de Singapur creó Thefintechand InnovationGroup, un organismo responsable de regular las políticas y el desarrollo de estrategias que faciliten el uso de la tecnología para una gestión más eficiente de los riesgos, para habilitar la eficiencia y mejorar la competitividad del sector financiero en la zona” (Revista Fondos de Inversión BBVA Innovation Center, 2015, p.61).

desde la complejidad.

Las FinTech adquieren una connotación compleja en el manejo de los datos y el juego digital de la globalización, las principales transformaciones en tecnologías las FinTech estriba en primer lugar a la posibilidad de obtener finanzas sin depender de estructuras físicas bancarias sino a través de dispositivos móviles; es altamente humana en tanto las personas en desventaja, por no poseer carta crediticia de respaldo también son beneficiadas; son onnicanales disponibles, entre otras transformaciones.

Así mismo, los nuevos patrones de consumo entrañan las demandas actuales de consumidores digitales, de aquellos que nacidos en la era tecnológica y la administración le es más amigable. También la forma de pago en las FinTech rompe la tradicionalidad de los pagos en monedas en la banca tradicional para pagar con monedas digitales; como el Bitcoin que es una moneda digital que día a día gana espacio en las transacciones comerciales de una manera segura. También se cuenta con los criptogramas, herramienta útil que funciona a través de mensajes cifrados claves y protegidos.

Se hace necesario reconocer la creatividad dentro del proceso innovador de las FinTech definiendo el termino según Ramos (2006, p.20) “es la generación de una idea original y útil. La creatividad como disciplina abre la puerta de la creación a través del arte de las cosas”. La creatividad es un nuevo elemento por considerar en el nuevo paradigma gerencial complejo de las FinTech que permite analizar y explicar el comportamiento del talento humano.

Por otro lado, para lograr que la creatividad cumpla con su objetivo en la banca pública es preciso que el gerente se prepare y prepare a su talento humano en los diferentes campos del saber. En donde se admita los deseos, las emociones, los miedos, las expectativas como la visión de un estado de bienestar. La creatividad viene a transformar a las personas para que no se detenga, para que puedan asumir el papel de liderazgo y permita elevar su pensamiento hacia lo desconocido, a lo nuevo, a lo inimaginable creando nuevas maneras de hacer las cosas.

En las dos secciones siguientes se cumple con el momento propositivo de la hermenéutica.

### La gestión innovadora compleja del FinTech: Un desplazamiento de la banca tradicional

Es imperativo precisar en estos instantes de la hermenéutica comprensiva lo que significa una gestión innovadora compleja; Molano (2012, p.11) afirma que la gestión compleja “es una gestión auto-eco-organizadora: autónoma, pero dependiente de

los ecosistemas y, desde el biodesarrollo, una organización capaz de coevolucionar". Desde luego hay términos del enfoque complejo que se debe dilucidar, a decir Molano (2012, p.44) afirma que en la "la gestión auto-eco-organizadora hace que el sistema sea autónomo pero dependiente de sus ecosistemas, y así mismo contribuye con el biodesarrollo (respeto por la vida en todas sus expresiones)".

En realidad, la gestión compleja es muy atractiva para las prácticas administrativas, financieras, gerenciales, sociales, culturales, ecológica, entre otras. Sin embargo, su mayor virtud radica que puede transformar la realidad en la que nos encontramos, por una que se encuentre enmarcada en el progreso y el desarrollo. Por tal motivo, la innovación adquiere una dimensión distinta desde la visión compleja, puesto que ya, no es concebida como una técnica o un elemento tecnológico, sino como un agente que potencia la sustentabilidad de una comunidad, una región e incluso de un país a través de la construcción, la destrucción, el aprendizaje, la experiencia y la confusión como modelos de conocimiento.

En lo mencionado en los dos párrafos anteriores es de deducir que las FinTech cumplen con dichas condiciones innovadoras complejas, puesto que son el resultado de un concepto creativo, humano, transparente, innovador en la medida que los recursos digitales se transforman; y la apertura a la era digital condiciona su estabilidad; juegan a favor del usuario en plena crisis bancaria.

Ya es sabido que las Fintech nacen en la oportunidad y competitiva de la incertidumbre de la banca y de la economía general que no se anticipa ante los nuevos modelos de negocios; se desempeña en la certeza de la incertidumbre de las finanzas. Al respecto

La exclusión financiera, a la vez que produce mayor exclusión social y pobreza, está contribuyendo a la aparición de nuevas formas organizativas financieras, bancarias y no bancarias, basadas en la ética y la solidaridad, que favorecen la inclusión entre los colectivos más marginados. Las Fintech incluyen empresas de crédito, ofrecen una alternativa a la banca convencional y cada vez tienen mayor acogida (Sanchis, 2016, p.28).

Por otro lado, el éxito de las Fintech se reconoce cuando se afirma

En un estudio realizado por AT Kearney a final de 2014, se muestra con esta gráfica, cómo invertir en la adquisición de FinTech frente a la adquisición de otros bancos devolvía un mayor porcentaje de la inversión: un 10-15% en el caso de las primeras, frente a un 4-6% en las segundas, ambas en el mismo periodo de tiempo: 12 meses". (Revista Fondos de Inversión BBVA Innovation Center, 2015, p.60).

Empero, pese al notable desplazamiento de la banca por medio del FinTech; este último como recurso digital financiero no cuenta para los momentos con el respaldo y la trayectoria y el nombre para sus clientes; que en el caso de la banca si sucede aun cuando las FinTech hace un espacio para los clientes que no son respaldados por la banca tradicional. Este asunto rompe con el mecanismo tradicional de la banca y es llamada a reformularse por medio de la innovación extendiendo sus servicios en los sitios o sedes de los bancos y dando atención a clientes que como las FinTech tiene una credibilidad.

Es de hacer notar que las FinTech atienden un valor que en el medio de la complejidad clama por la parte humana; esto es la solidaridad. Se refiere a que las personas desplazadas por no tener antecedentes crediticios en la banca tradicional son atendidas en las FinTech. Incluso emprendedores, estudiantes, participantes de las comunidades apartadas sin posibilidad.

Se trata de un FinTech solidario y por ello competitivo. La competitividad entre tanto se aleje de la competencia puede producir una innovación compleja, en tal se deben aprovechar las nuevas tecnologías de información y comunicación y todos los integrantes del sistema compleja refiriéndose a la banca pública

Para así propiciar ventajas competitivas a través de la conducción de un proceso de innovación que les permita diferenciarse de sus principales competidores. Es por ello que las organizaciones en la sociedad de la información, para mantener un nivel de competitividad debe propiciar una cultura de innovación, donde de ella se pueda aprovechar al máximo sus recursos, sin requerir mayor ayuda del exterior, así desarrollar nuevos productos o procesos. (Mathison, Gándara, Primera y García, 2007, p.80).

En efecto estos autores corroboran la innovación en los sistemas autopoiesis. Molano (2012, p.29) afirma que es "el estudio de la autopoiesis como una visión compleja de la organización contribuye al cambio de paradigma, en torno a propiciar el biodesarrollo (...) la gestión auto-eco-organizadora que permita a la organización adaptarse a un entorno complejo".

En el avanzar de las sociedades se hace necesaria la práctica solidaria de todos los actores sociales, en donde exista el principio de religar, unir esfuerzos, entrelazar con criterio de igualdad, libertad y fraternidad. La solidaridad compleja no puede obedecer a beneficencia ni asistencialismo como se ha creído en el sistema tradicionalista, este hecho trasciende más allá, es pensar en una lucha de hermandad, compromiso, acompañamiento del sentir humano. La solidaridad compleja deviene del

pensar relacional, una cultura de cuidado, no de un discurso de cambio.

La toma de conciencia sobre la solidaridad viene enmarcada en el principio trinitario libertad, igualdad y fraternidad, estos deben estar encuadrado en la solidaridad que supere el marco parcelario, visionado el sistema financiero desde la solidaridad compleja se deben buscar los puntos de encuentro entre sociedad- banco como una alternativa que permita interacciones y retroacciones en cadenas que puedan apostar por un futuro seguro orientado hacia un nuevo sistema financiero que supere la desigualdades, la opresión y la discriminación. Pensar en la solidaridad compleja dentro del sistema financiero significa refundar valores sociales, el cual implica introducir la cualidad en un mundo que ha sido gobernando por lo material (dinero). En el plano de la solidaridad, Morín (2000, p.79) "una ética propiamente humana, es decir, antropoética, se debe considerar como una ética del rizo con tres términos, individuo/sociedad/especie, de donde emergen nuestra conciencia y nuestro espíritu propiamente humano".

Se trata de visionar la responsabilidad social desde la complejidad como conformadora de la antropoética. Se ha de insistir que tal realidad no se logra sin la complejidad, desde luego enmarcada en la gestión compleja. Se trata de la responsabilidad social que defienda las consecuencias de las acciones en las organizaciones, ya como las que dañaban el resto del sistema de la vida, sino que

### Reflexiones finales

Hoy se abre ante nuestros ojos enormes oportunidades que permiten transformar a las organizaciones, el éxito de ella va estar confinado por el acercamiento y la posición que se les dé a los clientes, se necesita avanzar en la transformación de la información y la onnicanalidad, de aquí nace la importancia de las Fintech, esta permite enrumba de forma inteligente y automática cualquier actividad financiera. Este hecho pone de manifiesto una mirada de 360° para todas aquellas empresas que todavía siguen creyendo en las grandes estructuras rígidas.

El avance de las sociedades está condicionado por el conocimiento, por la creación de valor a través de la innovación vista como agente social. La presencia de innumerables equipos y aplicaciones tecnológicas denota la simplicidad de las cosas, sin embargo, los desafíos sociales cada vez se hacen más complejos y no se pueden usar paliativos, que disimulen las fallas de un sistema que adolece de representación y especificidad en un contexto que no se parece al de ayer ni tan poco al del mañana. El surgimiento de las innovaciones no puede darse desde un pensamiento reduccionista, castrado, anclado sino que debe ser abierto, flexible,

acoplados se busca una mejor eficiencia siempre y cuando ente en los límites del bien de las personas y la humanidad.

No se ha de olvidar que la banca pública se visiona desde la autopoiesis y se insinúa que ella debe ser lo suficientemente autónoma para sustentar su proceso, tal cual la innovación. Pero esto no significa, al igual que los seres vivos que el sistema no se alimente del exterior de él. De allí su necesidad de responsabilizarse por el devenir de sus acciones y permearse de valores que le hagan, en el medio de la incertidumbre permanecer en contante activación o cambio.

Morín (2001) recomienda que es necesario cambiar la conciencia, la condición humana, poner una nueva interpelación de la responsabilidad social del ser humano ante el planeta. Al hablar de la antropoética, se refiere dicho autora a una ética de la tríada: individuo-sociedad-especie, pues es de donde emerge la conciencia y el espíritu propiamente humano, es una conciencia de la individualidad compleja más allá de la individualidad, de esto se trata en la banca pública una ética compleja pensada en grupo y no el accionar solitario de alguna persona. Desde dicha organización se puede espirar a la consolidación de la esperanza de comprender la humanidad. Se puede de manera transdisciplinar considerar en dicha banca la descomposición social y en el deterioro del medio ambiente desde grupos de especialistas, cuando en la modernidad esto era imposible.

democrático, participativo e incluyente, en donde converjan todos, partiendo del principio que el todo es más que la suma de las partes.

Los nuevos desafíos de crecimiento insisten que todas las organizaciones deben aprender a hacer y reinventarse cada día, puesto que convergen en un sistema en donde las acciones de uno repercuten en los demás. En estos tiempos de turbulencia signada por la crisis en los modelos tradicionales, las variables operacionales y de mercado no explican el comportamiento de los agentes. El caos pareciera apoderarse, rompiendo con la estabilidad, provocando desequilibrios y la ruptura de los paradigmas existente, viéndose comprometiendo el futuro de la organización en el campo empresarial, financiero, económico y social. El eco del caos puede contribuir en la formación de nuevos conceptos, enfoques, paradigmas abocado en las representaciones cotidianas (creatividad, cultura, experiencias, habilidades) que confluyen en la innovación.

### Referencias

Acuña, M. (2014). Banca pública venezolana: reconFiguración del mapa de financiación al

- desarrollo nacional. *Revista de Ciencias Sociales*, (XX (2)), 211 – 223.
- Ahmed, P., Shepherd, C. Ramos, G. & Ramos G. (2012). *Administración de la Innovación*. México: Pearson.
- Balza Laya, A. M. (2009). *Pensar la investigación Postdoctoral desde una perspectiva transcompleja*. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S131600872009000300003](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131600872009000300003)
- Bodie, Z., & Merton, R. (1999). *Finanzas*. México: Person.
- García, J. & Suarez, C. (2013). *Ética y socialización en la Banca Pública venezolana*. *Clío América*, 7(14), 164 – 169.
- Girón, A. (2010). *Financiarización, banca pública, banca social*. Capítulo en Libro: *Banca pública, Crisis financiera y desarrollo*. Universidad Autónoma de Mexico.
- Luhmann, N. (1997). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Madrid: Editorial ANTHROPOS.
- Mathison, L., Gándara, J., Primera, C. & García, L. (2007). *Innovación: Factor Clave para Lograr Ventajas Competitivas*. *Revista NEGOTIUM*, 7, 46-83.
- Molano, L. (2012). *Gestión compleja y biodesarrollo: la organización, un sistema autopoietico*. *Revista de la Universidad de la Salle*, (59), 27-45.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Morín, E. (2008). *Glosario de términos*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morín, A.C.
- Pagels, H. (1991). *Los sueños de la razón. El ordenador y los nuevos horizontes de las ciencias de la complejidad*. Barcelona: Paidós.
- Ramos, M. (2006). *Educadores Creativos, alumnos creadores*. Venezuela: San pablo.
- Revista Fondos de Inversión BBVA Innovation Center (2015). Disponible en: <http://www.centrodeinnovacionbbva.com/sites/default/files/cibbva-ebook-empresas-tecnologias-financieras.pdf>
- Sanchis, J. (2016). *La revolución de las finanzas éticas y solidarias* *Oikonomics*, 6, 24-38.
- Santos, 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*. Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer, S.A.
- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Madrid: Granica.

## SATISFACCIÓN LABORAL DE PROFESIONALES DE ENFERMERÍA EN HOSPITAL PÚBLICO Y DE SEGURIDAD SOCIAL. UN ESTUDIO COMPARATIVO

**Ma. Martha Marín Laredo**

*marthita\_marin@yahoo.com.mx*

**Claudia G. Álvarez Huante**

*klauz\_3@hotmail.com*

**Josefina Valenzuela Gandarilla**

*josefina\_vgandarilla@yahoo.com.mx*

*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.*

### Resumen

**Introducción.** Los profesionales de enfermería trabajan en ambientes muy complejos, se enfrentan diariamente a una serie de conflictos laborales como: insuficiencia de recursos de la misma disciplina, escasez de insumos, de equipos médicos, áreas físicas inadecuadas, falta de reconocimiento por parte de las autoridades institucionales, baja remuneración económica entre otros, lo que ocasiona en muchos de los casos, insatisfacción laboral. **Objetivo.** Comparar el nivel de satisfacción de las enfermeras (os) de un Hospital Público (de la Mujer) y uno de Seguridad Social (Hospital Regional del ISSSTE) de Morelia, Michoacán. **Método.** Investigación no experimental, descriptiva correlacional, transeccional y de campo. Muestreo no probabilístico por conveniencia. Previo consentimiento informado se aplicaron 90 cuestionarios a enfermeras(os) del Hospital Regional del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), se utilizó el cuestionario de Font- Roja el cual fue modificado por (Nuñez, E, Estéves, G, Hernández, P y Marrero, C. 2007). El cuestionario aplicado está estructurado con 23 reactivos con escalamiento tipo Likert. El Hospital Público seleccionado fue el de la Mujer de la Secretaría de Salud, la muestra de este hospital fue de 116 enfermeras (os), se administró el mismo instrumento con un alfa de Cronbach de .715. Ambos hospitales se ubican en Morelia, Michoacán. **Resultados.** En el hospital de la Mujer el 30.0% (35) es mayor de 40 años. En el hospital Regional de ISSSTE el 41.0% (37) se ubica en este mismo grupo etario. En el hospital de la Mujer el 60.0% (70) tienen licenciatura en enfermería y en hospital del ISSSTE, el 70.0% (63) tienen la misma preparación académica. Respecto a la satisfacción laboral de los profesionales de enfermería en el hospital de la Mujer refieren estar muy de acuerdo con un 46.0% (58). En el hospital del ISSSTE el 39.0% (46) de las enfermeras (os) encuestadas se encuentran de acuerdo con el trabajo que realizan. **Conclusiones.** En ambos hospitales se precisan algunas inconformidades, sin embargo, siete de cada diez enfermeras (os) de ambos hospitales manifestaron muy de acuerdo y de acuerdo que existe satisfacción laboral.

**Palabras clave:** Clima organizacional, demandas laborales, enfermería

### Abstract

**Introduction.** Nursing professionals work in very complex environments, face daily a series of labor conflicts such as: insufficient resources of the same discipline, shortages of inputs, medical equipment, inadequate physical areas, lack of recognition by the institutional authorities, Low economic remuneration among others, which causes in many cases, job dissatisfaction. **Objective.** To compare the level of satisfaction of nurses from a Public Hospital (Women's Hospital) and a Social Security Hospital (ISSSTE Regional Hospital) from Morelia, Michoacan. **Method.** Non-experimental, descriptive correlational, transectional and field research. Non-probabilistic sampling for convenience. Prior to informed consent, 90 questionnaires were applied to nurses from the Regional Hospital of the Institute of Social Security and Social Services of State Workers (ISSSTE). The Font-Roja questionnaire was used, which was modified by Nuñez, E, Estéves, G, Hernández, P and Marrero, C. 2007). The applied questionnaire is structured with 23 reagents with Likert-type scaling. The Public Hospital selected was the Women's Health Secretariat, the sample of this hospital was 116 nurses (os), the same instrument was administered with a Cronbach alpha of .715. Both hospitals are located in Morelia, Michoacán. **Results.** In the Women's Hospital 30.0% (35) is over 40 years old. In the Regional Hospital of ISSSTE, 41.0% (37) is located in this same age group. In the Women's Hospital 60.0% (70) have a degree in nursing and in ISSSTE hospital, 70.0% (63) have the same academic preparation. Regarding the job satisfaction of the nursing professionals in the Women's Hospital, they are in agreement with 46.0% (58). At the ISSSTE hospital, 39.0% (46) of the nurses surveyed agree with their work. **Conclusions.** In both hospitals some nonconformities are needed, however, seven out of ten nurses from both hospitals agreed strongly and agreed that there is job satisfaction.

**Key words:** Organizational climate, labor demands, nursing

## Introducción

El trabajo de los profesionales de enfermería y el ambiente donde lo desarrollan pareciera no ser el más propicio para derivar en satisfacción laboral. El cansancio, las escasas posibilidades de capacitación en el trabajo debido a la escasez de personal, la insuficiencia de recursos materiales entre otros aspectos trae como consecuencia fatiga y desmoralización entre estas profesionales (Fernández, B Paravic, T (2003).

El realizar muchas tareas cuya complejidad es inferior a su formación y que comprometen su tiempo, le impiden concretar su función fundamental, que es el cuidado del paciente hospitalizado. Por otro lado, la diversidad de turnos le dificultan la vida matrimonial y familiar, ya que éstos no coinciden con las rutinas normales de trabajo y estudios del resto de las personas, por lo que la enfermera (o) requiere de muchos esfuerzos para compatibilizar sus actividades con las de su familia.

Además, "las bajas remuneraciones a veces la obliga a desempeñar más de un trabajo teniendo que asumir largas jornadas con el consiguiente desgaste que ello significa. Toda esta problemática trae inevitablemente consecuencias negativas, tanto para la vida personal, laboral y en ocasiones para los pacientes". que repercuten finalmente en la sociedad donde vivimos (Fernández, B y Paravic, T. 2003. sp.).

Los expertos opinan que la insatisfacción de los profesionales se debe a factores tales como: escasa autonomía, falta de reconocimiento profesional, autoridad extrema, pocas posibilidades de promoción y formación, tensión en las relaciones interpersonales, tareas rutinarias o salarios inadecuados, entre otros (Monpart, M.P. 2009).

Estos problemas provocan ausentismo laboral, incapacidades propias del trabajo, rotación de personal, gastos médicos para el trabajador y costos para la institución de salud. Diversos estudios demuestran que la satisfacción laboral constituye un buen predictor de longevidad, de adhesión a la institución, mejora la vida no sólo dentro del lugar de trabajo, sino que también influye en el entorno familiar y social. Estos aspectos son especialmente relevantes en los profesionales del área de la salud y en especial de las enfermeras (o), pues ellas deben cuidar la salud física y mental de quienes están a su cargo, y otorgar un cuidado de calidad. Para ello es importante la satisfacción laboral (Pearson, A. & Chong, J.1997).

Los profesionales de enfermería laboran los 365 días del año, con descansos no compatibles con los de la familia, se enfrentan diariamente a la muerte de los pacientes, a situaciones de estrés debido a la gravedad de las patologías de los

pacientes y sin recursos muchas veces para atenderlos.

Las enfermeras (os) trabajan con un equipo multidisciplinario de salud que en ocasiones no asumen su responsabilidad, dejándola en manos de enfermería con consecuencias de diversa índole. Aunado a éstos muchas veces existen conflictos entre jefe- subordinado y /o entre pares, lo que les ocasiona desgaste e insatisfacción. Un factor extrínseco de la motivación es el poco o nulo reconocimiento de las funciones de enfermería por los directivos o compañeros de las instituciones de salud.

La satisfacción laboral ha sido estimada como un factor causal en la calidad de la atención, pues no es probable conseguir que una persona realice un trabajo con calidad y eficacia si no se encuentra satisfecha durante su realización y con los resultados del mismo (Molina, J.M. et al 2009).

## Objetivos

### General.

Comparar el nivel de satisfacción de las enfermeras (os) de un hospital público (de la Mujer) y uno de Seguridad Social (Hospital Regional del ISSSTE de Morelia, Michoacán.)

### Específicos.

Contrastar los factores sociodemográficos y laborales de las enfermeras(os) de un hospital público y uno de Seguridad Social de Morelia, Michoacán.

## Método

Investigación no experimental, descriptivo correlacional, transeccional y de campo. Muestreo no probabilístico por conveniencia. Previo consentimiento informado se aplicaron 90 cuestionarios a enfermeras (os) del Hospital Regional del Instituto Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores (ISSSTE), se utilizó el cuestionario de Font-Roja el cual fue modificado por ( Nuñez, E, Estéves, G, Hernández, P y Marrero, C. 2007). El cuestionario se estructuró con 28 ítems de los cuales se eliminaron cinco por su baja saturación quedando 23 reactivos con escalamiento tipo Likert, que va de 1 (menor grado de satisfacción) a 5 (mayor grado de satisfacción). Se realizó prueba piloto en ambos hospitales. La confiabilidad para este hospital de Seguridad Social fue de .709 con alfa de Cronbach. El hospital público seleccionado fue el de la Mujer de la Secretaría de Salud, la muestra de este hospital fue de 116 enfermeras (os), se administró el mismo instrumento con un alfa de Cronbach de .715. Al instrumento se le adicionaron los factores sociodemográficos y laborales de las enfermeras (os) como: edad, género, estado civil, preparación académica, institución donde labora, turno, categoría laboral, antigüedad en la institución y servicio asignado. Se efectuó prueba piloto con

personal de enfermería de un hospital características similares al objeto de estudio. Los dos hospitales se encuentran ubicados en Morelia Michoacán, México.

### Resultados

En relación con la edad de los profesionales de enfermería en el hospital de la Mujer se observa que el 30.0% (35) tiene 40 años y más. En el hospital Regional de ISSSTE de Morelia el 41.0% (37) se ubica en este mismo grupo etario (Figura 1).

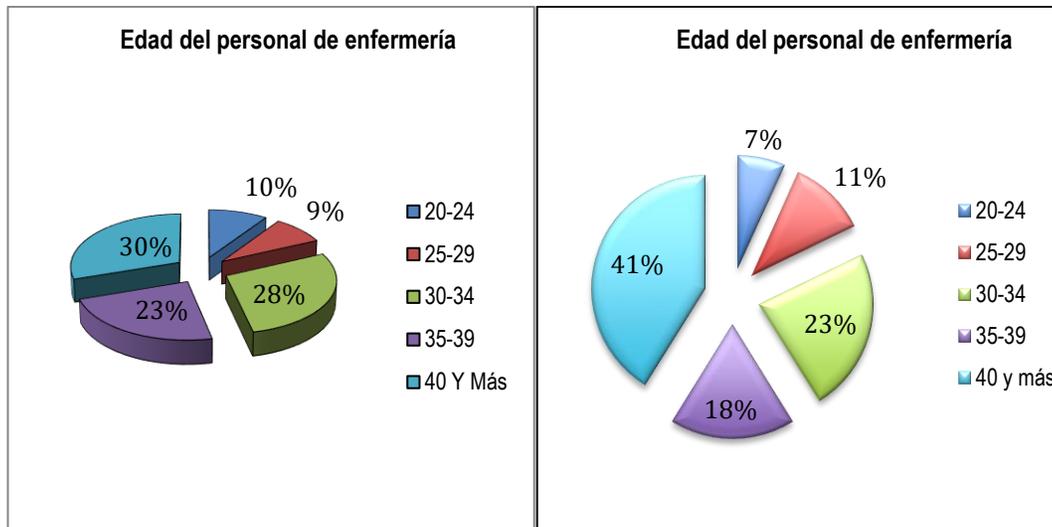


Figura 1 Hospital de la Mujer y Hospital Regional del ISSSTE  
Fuente: 206 cuestionarios aplicados a profesionales de enfermería

Respecto a la preparación académica del personal de enfermería en el hospital de la Mujer el 60.0% (70) tienen licenciatura en enfermería y en hospital del

ISSSTE, el 70.0% (63) tienen la misma preparación académica (Figura 2).

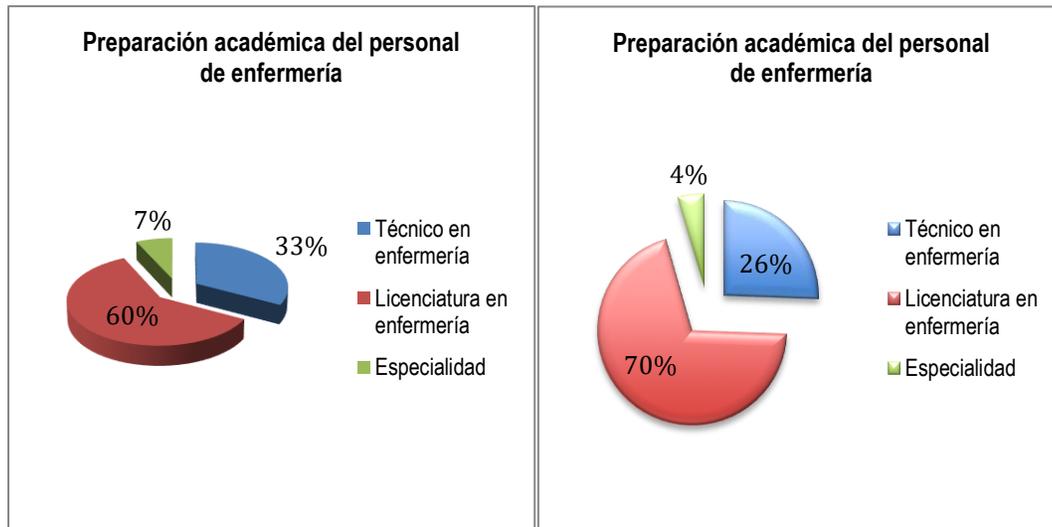


Figura 2 Hospital de la Mujer y Hospital Regional del ISSSTE  
Fuente: 206 cuestionarios aplicados a profesionales de enfermería

Referente al tipo de contratación en el hospital de la Mujer el 54.0% (63) es personal de base, el 27.0% (31)

son de contrato y el 19.0% (22) son suplentes. En el del ISSSTE el 51.0% (46) son de base, el 33.0% (30) son de contrato y el 16% (14) son suplentes (Figura 3).

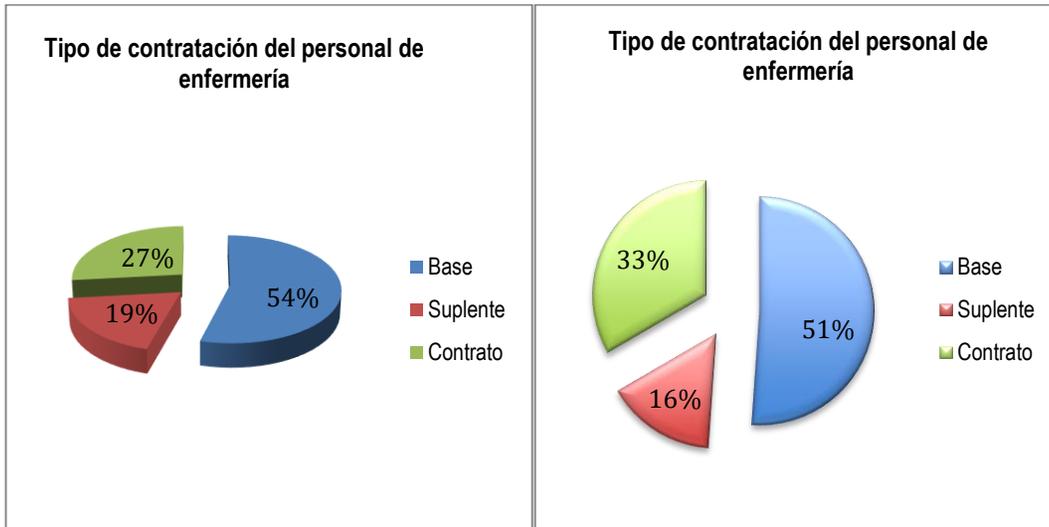


Figura 3 Hospital de la Mujer y Hospital Regional del ISSSTE  
Fuente: 206 cuestionarios aplicados a profesionales de enfermería

Respecto a la antigüedad de las enfermeras(os), en el hospital de la Mujer el 32% (52) y en el ISSSTE el

36.0% (42) tienen más de 16 años laborando en la institución (Figura. 4).

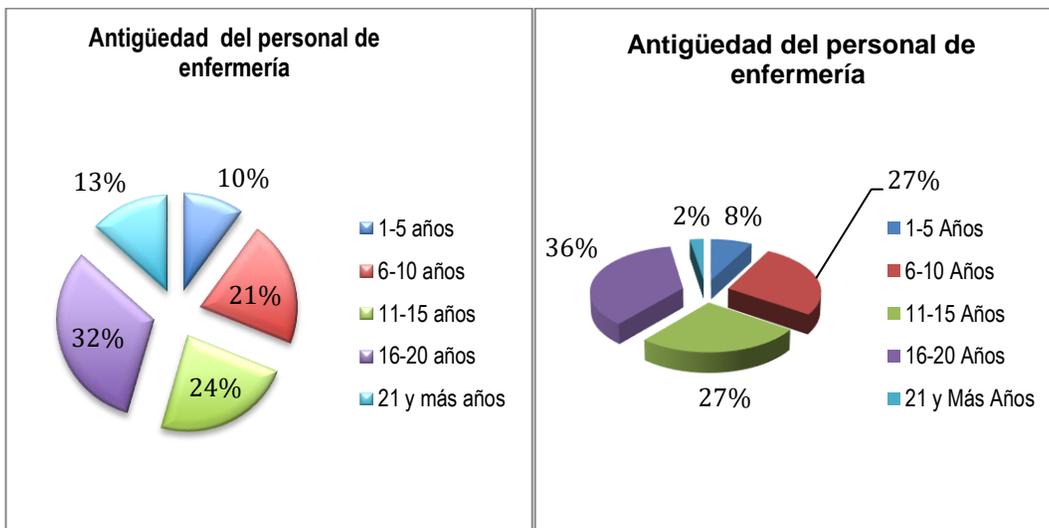


Figura 4 Hospital de la Mujer y Hospital Regional del ISSSTE  
Fuente: 206 cuestionarios aplicados a profesionales de enfermería

Respecto a la satisfacción laboral de los profesionales de enfermería en el hospital de la Mujer refieren estar muy de acuerdo con un 46% (58). En el hospital del ISSSTE el 39% (46) de las enfermeras (os) encuestadas

se encuentran de acuerdo con el trabajo que realizan (Figura 5).

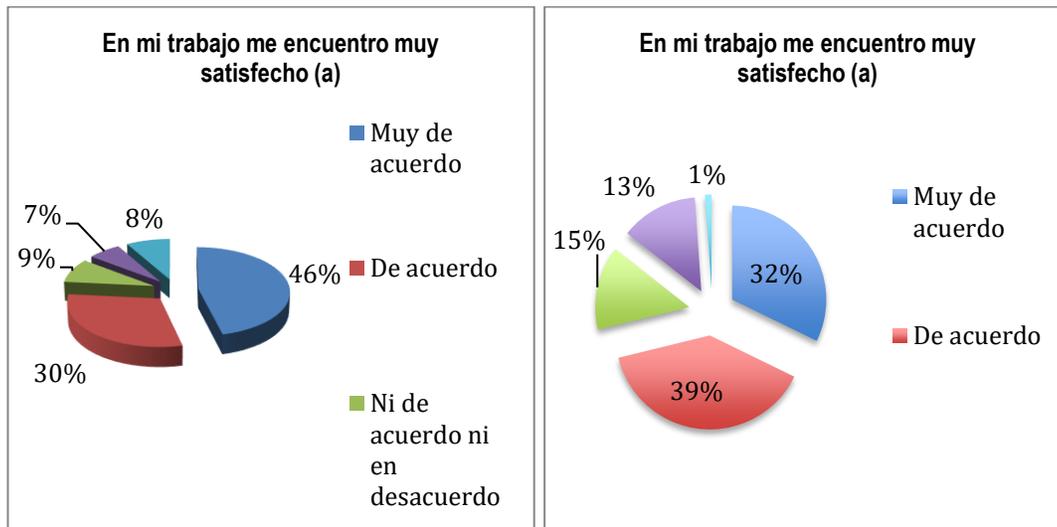


Figura 5 Hospital de la Mujer y Hospital Regional del ISSSTE.  
Fuente: 206 cuestionarios aplicados a profesionales de enfermería

En la dimensión presión del trabajo: una de las preguntas fue "el trabajo excesivo de enfermería no le permite realizar sus actividades" con calidad", en hospital de la Mujer el 27.0% (31) respondió *de acuerdo*, mientras que el 7.0% (8) respondió *muy de acuerdo*. En el hospital del ISSSTE el 34.0% (31) respondió *de acuerdo*, el 30.0% (27) *ni de acuerdo ni*

*en desacuerdo* y el 27.0 % (24) *en desacuerdo*, las restantes se ubican en otras opciones de respuesta (Figura 6).

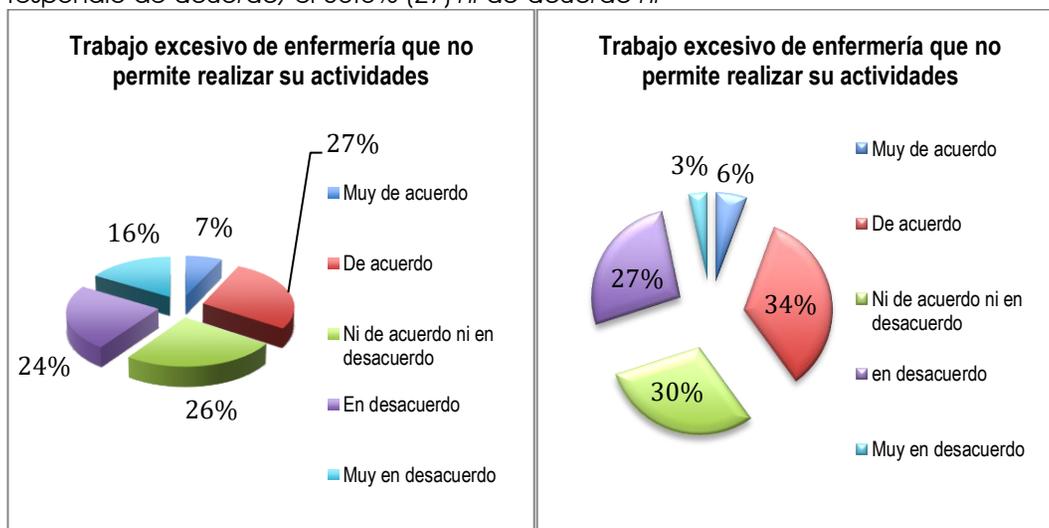


Figura 6 Hospital de la Mujer y Hospital Regional del ISSSTE.  
Fuente: 206 cuestionarios aplicados a profesionales de enfermería

Respecto a la oportunidad para aprender hacer cosas nuevas de enfermería el 35.0% ( 42) del personal del hospital de la Mujer respondió *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, mientras que el hospital

de ISSSTE el 42.0% (49) respondió que está *de acuerdo* (Figura 7).

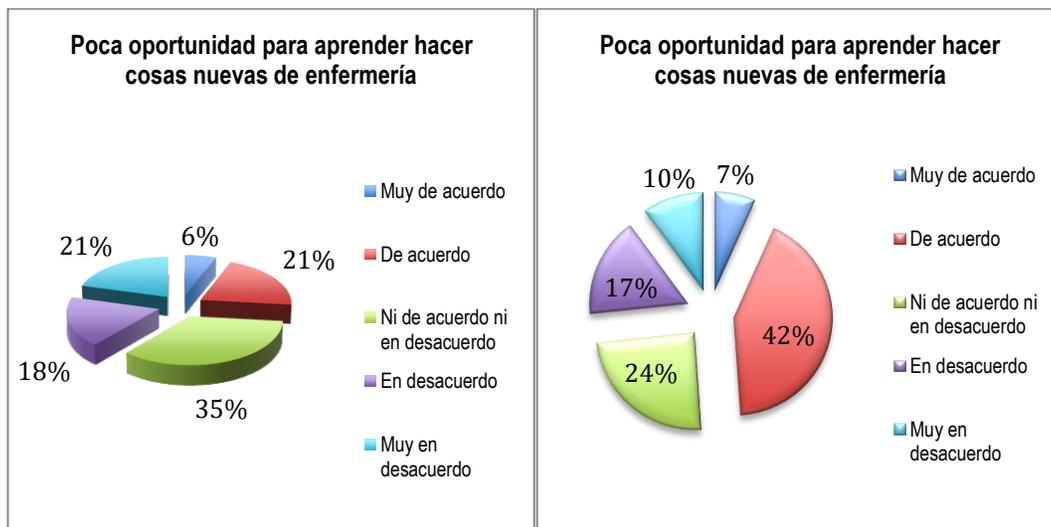


Figura 7 Hospital de la Mujer y Hospital Regional del ISSSTE.  
Fuente: 206 cuestionarios aplicados a profesionales de enfermería.

Respecto al ambiente tenso entre directivos y personal operativo de enfermería, en el hospital de la Mujer el 26.0% (30) *esta en desacuerdo*. En el hospital ISSSTE el 32.0% (65) contesto que *ni de*

*acuerdo ni en desacuerdo* que exista ambiente tenso en la institución de salud (Figura 8).

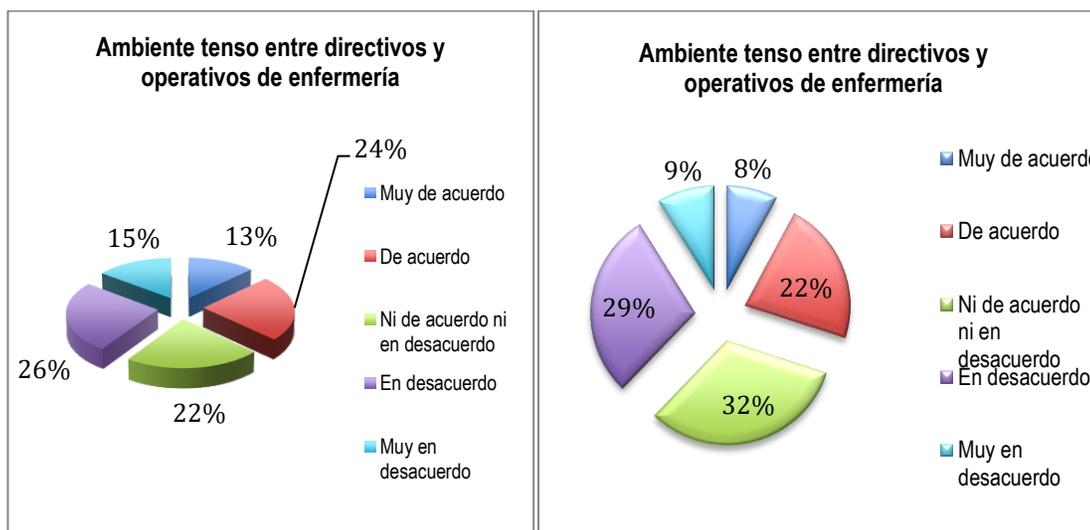


Figura 8 Hospital de la Mujer y Hospital Regional del ISSSTE.  
Fuente: 206 cuestionarios aplicados a profesionales de enfermería

Respecto al sueldo de enfermería y el trabajo que realizan, el personal del hospital de la Mujer respondió con el 28.0% (32) *en desacuerdo* y con el 16.0% (18) *ni de acuerdo ni en desacuerdo*.

Respecto al Hospital del ISSSTE contesto con el 27.0% (35) *ni de acuerdo ni en desacuerdo* y el 16% (15) respondió *en desacuerdo* (Figura 9).

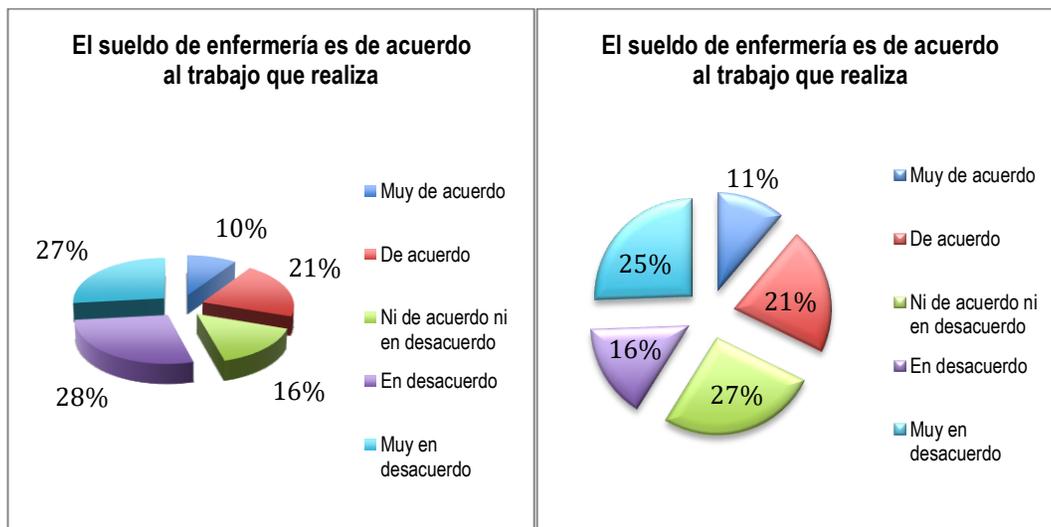


Figura 9 Hospital de la Mujer y Hospital Regional del ISSSTE.  
Fuente: 206 cuestionarios aplicados a profesionales de enfermería

Con relación a la insuficiencia de recursos humanos de enfermería para realizar el trabajo, el 52.0% (60) del personal del hospital de la Mujer respondió *muy de acuerdo* y el 4.0% (5) respondió *muy en desacuerdo*. El personal de enfermería del hospital

del ISSSTE contestó con un 28.0% (27) *muy de acuerdo* y el 27.0% (32) *de acuerdo* (Figura 10).

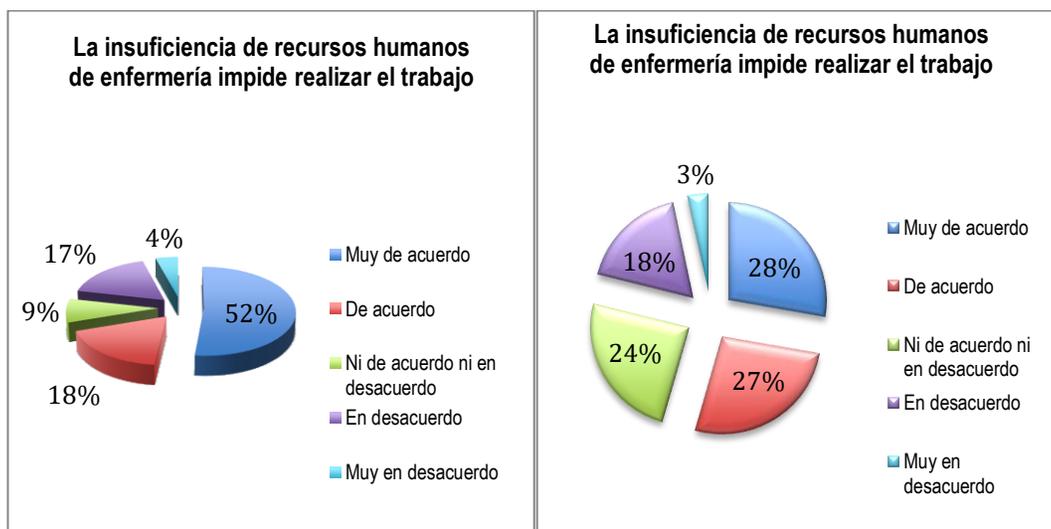


Figura 10 Hospital de la Mujer y Hospital Regional del ISSSTE.  
Fuente: 206 cuestionarios aplicados a profesionales de enfermería

### Conclusiones

En el hospital de seguridad social casi la mitad del personal de enfermería refirió que está de acuerdo que existe oportunidad para realizar cosas nuevas en su área/ servicio/ hospital. En el hospital público casi la mitad respondió ni de acuerdo ni en desacuerdo. La mitad del personal de enfermería del hospital público refiere que la insuficiencia de recursos humanos de enfermería le impide realizar su trabajo con calidad. En el hospital de seguridad social tres de cada diez aluden la misma situación.

La mayoría de los profesionales de enfermería de ambos hospitales perciben un ambiente laboral sin tensiones, entre personal directivo y operativo. Existe inconformidad del personal de enfermería de ambos hospitales en relación con el trabajo que realizan y el salario que perciben. En ambos hospitales se precisan algunas inconformidades, sin embargo, siete de cada diez enfermeras (os) de ambos hospitales manifestó muy de acuerdo y de acuerdo que existe satisfacción laboral.

## Referencias

- Fernández, B y Paravic. T. (2003). Nivel de satisfacción laboral en enfermeras de hospitales públicos y privados de la provincia de Concepción, Chile. *Cienc. enferm.* 9 (2). Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-95532003000200006&lng=en&nrm=iso&](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532003000200006&lng=en&nrm=iso&).
- Mompart, MP. (2009). *Administración de servicios de enfermería*. Recuperado de <https://enfermeriaudes.files.wordpress.com/2016/02/125868370-manual-administracion-y-gestion1.pdf>
- Molina Juan M. Linde Avalo; F Martiñez; Valderrama, L.J.; Uribe, A. F. F. (2009) Factors related to nursing staff job satisfaction in a medical and surgery hospital. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v27n2/v27n2a07.pdf>
- Núñez, E, Estéves, G, Hernández, P y Marrero, C. (2007). Una propuesta destinada a complementar el cuestionario Font-Roja de satisfacción laboral. *Gac Sanit.* 21(2):136-41. Recuperado de [http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0213-91112007000200008](http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0213-91112007000200008)
- Pearson, A. & Chong, J. (1997). Contributions of job content and social information on organizational commitment and job satisfaction: an exploration in a Malaysian nursing context. *Journal of Occupational Psychology*, 70:357-374. Recuperado de [http://www.readcube.com/articles/10.1111/j.2044-8325.1997.tb00654.x?r3\\_referer=wol&tracking\\_action=preview\\_click&show\\_checkout=1&purchase\\_referrer=r.search.yahoo.com&purchase\\_site\\_license=LICENSE\\_DENIED](http://www.readcube.com/articles/10.1111/j.2044-8325.1997.tb00654.x?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=r.search.yahoo.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED)

## HACIA UN PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN SOBRE LA VEJEZ EN ESCUELAS PRIMARIAS.

Alfredo Misael Chávez Gutiérrez:

María Del Carmen García Reyes

Longinos López Francisco

Universidad Ejecutiva Del Estado de México

### Resumen

En las escuelas primarias actualmente no se tiene un programa educativo para prevenir una imagen negativa hacia el proceso de envejecimiento del ser humano siendo dicha perspectiva uno de los principales factores que intervienen en la ruptura de la relación intergeneracional y cuyo efecto es la desintegración familiar. El objetivo del presente escrito tiene la finalidad de realizar un programa de sensibilización de ciertos valores que empoderen el mundo de la vejez del ser humano, que fueron perdidos en la población actual de los infantes de escuelas primarias. Se enfoca a niños de la edad de entre 6-12 años debido a que es la etapa estratégica en cuanto al desarrollo cognitivo y aprendizaje de aspectos axiológicos. La investigación sobre el programa formativo e informativo sobre la vejez y el envejecimiento humano pretende eliminar falsas representaciones negativas de los ancianos(as) y coadyuvará a fortalecer una cultura del respeto a la gente mayor. El programa de sensibilización se empleará con base en métodos didácticos y pedagógicos que sean atractivos para el educando apoyado tecnologías de la información y comunicación, representan un área de oportunidad contra la gerontofobia infantil.

**Palabras clave.** Estigma, vejez, gerontoprofilaxis, gerontofobia, sensibilización.

### Abstract

In primary schools there is currently no educational program to prevent a negative image towards the aging process of the human being being one of the main factors involved in the breakdown of the intergenerational relationship and the effect of family disintegration. The purpose of this paper is to carry out a program to raise awareness of certain values that empower the world of old age, which were lost in the current population of primary school children. It focuses on children of the age of 6-12 years because it is the strategic stage in terms of cognitive development and learning axiological aspects. Research on the formative and informative program on aging and human aging aims at eliminating false negative representations of the elderly and will help strengthen a culture of respect for older people. The sensitization program will be used based on didactic and pedagogical methods and then attractive for the learner supported information and communication technologies represent an area of opportunity against child gerontophobia.

**Keywords.** Stigma, old age, gerontoprophyllaxis, gerontophobia, sensitization.

### Introducción

La vejez es la etapa de la vida del ser humano que más mitos y estereotipos tiene asociados. En la actualidad los prejuicios, sobre la vejez predominan en la sociedad mexicana debido a la exclusión de valores como es el respeto, bondad, amistad entre otros; estereotipo es una idea o pensamiento que se tiene comúnmente acerca de algo, pero en el caso de la vejez, estas ideas suelen ser erróneas y asociadas a aspectos negativos. Esta forma de pensar la aprendemos socialmente y no suele ser juzgada ni cuestionada, sino que se da por hecho.

El fenómeno de los estereotipos negativos hacia las personas mayores ha sido objeto de numerosos estudios en el ámbito anglosajón desde que Butler (1969) acuñó el término ageismo, que engloba los estereotipos que soportan las personas por razón de su edad como las actitudes y prejuicios de que son objeto, y que Palmore (1990) asemeja a las consecuencias que ocupan un lugar semejante a las del racismo y el sexismo (Sánchez, 2004).

El envejecimiento es un proceso progresivo que todo ser humano pasa, a partir de la reflexión gerontológica el presente proyecto pretende generar un proceso de promoción y prevención, orientado hacia un programa de sensibilización gerontológica en las escuelas primarias en el Estado de México.

La idea central es sensibilizar a niños de entre 6-12 años a través de una propuesta de intervención, para que conceptualicen de manera distinta la visión que tienen sobre el adulto mayor, debido a que es una edad en donde el individuo está en pleno desarrollo; se propone que el adulto mayor sea observado como un ser humano con deseos, sentimientos y virtudes.

Una vejez productiva, a través del fomento de un envejecimiento activo y participativo con la sociedad, transmitirá paradigmas positivos, generando lazos intergeneracionales, retomando los valores como: respeto, honestidad, empatía, dignidad, solidaridad, amor, entre otros.

Los antecedentes que se tienen sobre proyectos similares se encuentra la toma de

conciencia sobre el proceso de envejecimiento a partir de la sensibilización en niños, que ha sido llevada a cabo por diversos países, por ejemplo en Venezuela se implementó un programa para la educación inicial del niño en donde está dirigido a la formación de valores que se pueden destacar en esta etapa para formar una intergeneracionalidad entre niños y abuelos, España por su parte desarrolla un programa a través de una obra social >la Caixa< su objetivo primordial es promover y generar relaciones intergeneracionales con la finalidad de relacionar personas de diferentes grupos de edad, a partir de impulsar el papel activo de las personas mayores, de promover las iniciativas intergeneracionales, de fomentar el respeto y la tolerancia.

En Uruguay se promueven proyectos como: "Educando como una visión integral de la vida, perspectiva del trabajo intergeneracional en centros educativos" mismo que se refiere a la relación de diferentes grupos de edades, promoviendo una aceptación positiva de la vejez, ya que en la actualidad la sociedad joven no acepta aun esta etapa como parte del ciclo vital de la vida. México no se queda exentó de proyectos de este tipo y es así, que para Querétaro las organizaciones civiles unificaron esfuerzos y talentos para crear un centro asistencial único en América Latina que tiene la finalidad de convivencia de niños y adultos mayores, es decir, tiene como *Figura* que el abuelo sea el educador fuera de sus hogares, y trasmite conocimiento a los infantes.

La problemática de la vejez y el proceso de envejecimiento son considerados como un fenómeno social y, para muchos grupos como la adolescencia y la madurez de edades un tabú; en especial para la población infantil debido a que la educación formal e informal influye de manera total o parcial en su comportamiento, tal es el caso, de la inadecuada orientación hacia la vejez y el proceso de envejecimiento, lo cual genera prejuicios y estereotipos a las personas de la tercera edad, ocasionándoles maltrato físico y/o psico-afectivo, cuyo resultado será la ruptura de relaciones intergeneracionales, desintegración familiar, aceptación inadecuada del proceso del envejecimiento y vejez, entre otros. Los aspectos antes mencionados están coadyuvados e involucran al sistema educativo de nivel básico, porque no existe el diseño e implementación de un programa educativo para prevenir este fenómeno social.

Derivado de lo anterior surge la pregunta: ¿Un proceso de sensibilización gerontológica promoverá la concienciación referente a los temas de vejez en el infante de 6 a 12 años? Que como respuesta la consideramos si debido a que los infantes son moldeables a esa edad.

## Desarrollo

En el área de la gerontología la investigación es una parte inherente para la actualización de información y el enriquecimiento de conocimientos, con base en ello se realizó un análisis de datos estudiados por diferentes autores como Ballesteros (2000), Sánchez (2004) entre otros, con una perspectiva nueva en la disciplina mencionada, así como la relación que existe con el tema de investigación >Hacia un programa de sensibilización gerontológica en escuelas primarias<.

La vejez conlleva a una serie de situaciones conflictivas como: la jubilación, la pérdida de seres queridos, la marcha de los hijos, con frecuencia las enfermedades crónicas, en ocasiones discapacidad, dependencia y soledad, siendo estos los factores del desarrollo de estereotipos los cuales son aprendidos por el proceso de socialización.

Algunos de estos estereotipos y prejuicios negativos son según Ballesteros (2000):

- Los individuos de edad avanzada piensan y actúan con lentitud.
- Los ancianos son percibidos como carentes de recursos sociales, lo que les hace estar solos y deprimidos.
- Se fatigan muy rápido.
- Los ancianos son percibidos como enfermos y con grandes dosis de discapacidad funcional.
- Los ancianos son percibidos con deterioro cognitivo y trastornos mentales.
- Los ancianos aparecen como psicológicamente rígidos e incapaces de adaptarse a los cambios.
- Se vuelven irritables e incontrolables.
- Se vuelven distraídos, están llenos de recuerdos y son locuaces.
- El interés y la actividad sexual decaen.
- Son seres inútiles y solitarios.
- Solo esperan que les llegue la muerte.
- Entran en una segunda infancia, atrapados en un egocentrismo cada vez mayor, exigiendo más de su entorno de lo que están dispuestos a ofrecer.
- Pierden belleza física.

Los estereotipos y prejuicios ya antes referidos tienen un porqué, mismo que necesita ser explicado a los diferentes grupos de edad, incluso a los propios adultos mayores, con el propósito que reflexionen, se sensibilicen, identifiquen y actúen sobre aquellos aspectos de su vida que no deben dejar pasar por alto, como lo es: cuidar de su salud, formar vínculos afectivos y sociales, y sobre todo no dejar para mañana lo que pueden hacer hoy.

Los niños son espontáneos y dicen lo que sienten y piensan, de la misma manera actúan y se relacionan con el medio, y la razón de elegir a los

infantes del rango de edad de 6 a 12 años como promotores de la sensibilización que se les otorgará será que, carecen de barreras mentales, la espontaneidad propia de los más pequeños hace que en muchas ocasiones digan lo primero que se les pasa por la cabeza sin pensar si es o no correcto, o si su comentario puede traer consecuencias, por otra parte el adulto pierde naturalidad, sin embargo aprender de ellos es fundamental para reconocer los valores humanos y sensibilizar a la población. El legado del hombre se encuentra en desde la etapa de la niñez a, si formamos una la sociedad joven con valores puede crecer y formar vínculos llenos de respeto y solidaridad con las personas mayores de 60 años.

Los adultos del presente serán los ancianos del mañana, los niños del hoy serán adultos y manifiestan los aprendizajes que hayan tenido a través de la relación con su entorno, es trascendental educar y guiar con el ejemplo. Llegar hacer anciano no es motivo para minimizar a un ser humano, al contrario es un momento de la vida lleno de virtud teniendo como base la experiencia, el conocimiento y habilidades desarrolladas a lo largo del tiempo; es ahí como el programa de sensibilización interviene y sobre todo la labor gerontológica, a partir de la reeducación de la sociedad, sin embargo si se inicia el proceso de educación gerontológica desde el proceso de formación básica en el niño (nivel primaria) es más probable la aceptación del proceso de envejecimiento y la dignificación de la vejez.

### **Como impactan los estigmas en el adulto mayor**

Los atributos que desacreditan profundamente a los adultos mayores se relacionan principalmente con el aislamiento de su núcleo familiar, con el aislamiento de la misma sociedad, lo que genera soledad, somatización de pensamientos negativos a través de enfermedades y de la falta de autocuidado; pero todo esto depende de la resiliencia humana, del potencial que tenga cada individuo para enfrentar cada situación sin embargo somos seres con sensibilidad y humanismo, mismos atributos que se están perdiendo con la industrialización, la tecnología, la sobrepoblación, y los niveles socio-económicos bajos, lo cual promueve la falta de autocuidado y la pérdida de comunicación con las personas que nos rodean.

El impacto que tiene cada adulto mayor en su vida es variable y es por ello que el Gerontólogo(a) realiza una valoración integral (bio-psico afectiva-social, espiritual, ambiente), con el propósito de valorar y mejorar la calidad de vida de las personas de más de 60 años a través de un plan de intervención integral.

### **¿Por qué sensibilizar a los niños de entre 6-12 años?**

De acuerdo con Rice (1997) los niños comienzan a pensar de manera lógica y concreta en la niñez intermedia que comprende de seis a doce años, el autoconcepto se hace más complejo, afectando el autoestima, se refleja el control y educación que tienen los niños por parte de sus padres, se emiten juicios de causa y efecto, y su capacidad para comunicarse se incrementa.

Sánchez (2004) también refiere que los estereotipos de la vejez no necesitan ser expresados para que los niños los adquieran desde los primeros años de vida. Así, >la simple observación por los infantes de las discapacidades de la vejez, así como la desatención de los ancianos pueden ser aprendidas sin referencia explícita por parte de los adultos<. Se sostiene que los estereotipos, así adquiridos tempranamente e interiorizados, pueden más adelante activarse con facilidad ante sujetos de una determinada categoría de edad, raza o grupo étnico, incluso aunque las personas no mantengan conscientemente prejuicios hacia dichos grupos.

La importancia de sensibilizar durante la niñez intermedia a los niños, radica en que en esta etapa se empiezan a forjar los sentimientos de justicia y de bondad, se piensa de una manera concreta, y guiar a los niños de manera pragmática sobre los juicios de valor que existen hacia las personas de la tercera edad, será un determinante para disminuir prejuicios y estereotipos, promoviendo relaciones intergeneracionales más sanas y reduciendo la gerontofobia infantil, evitando consecuentemente activar los prejuicios y estereotipos que viven en el subconsciente de algunos niños.

### **Propuesta de intervención**

El proyecto de concientización >Programa de sensibilización sobre la vejez en escuelas primarias< tiene como propósito promover, proteger y asegurar el goce pleno en condiciones de igualdad y libertad fundamental de todas las personas mayores, sin distinción de ninguna especie, promoviendo el respeto de su dignidad y su plena inclusión, integración y participación en la sociedad, a la vida y al final de la vida, a la independencia y autonomía, a la integridad física, patrimonial, mental y emocional. Una manera de amparar los derechos humanos es a través de la sensibilización de las personas y en especial del sector de población infantil, para evitar el desarrollo de paradigmas negativos adoptados por la sociedad. Barahona (2012) refiere que, es preciso hacer efectivo que las personas puedan vivir una vida plena, libre, segura y sana, es así, como la sensibilización en infantes sobre temas de vejez y envejecimiento contribuye a un desarrollo más sano, principalmente dentro de la convivencia familiar:

El incremento de familias incompletas requiere de un nuevo tratamiento para analizar la estructura de los apoyos en las familias extensas, por ejemplo, el papel de los abuelos en la formación familiar, las madres solteras y en situaciones de desempleo (Flasha, 2015: 25).

Si los abuelos son y serán quienes se relacionen con los niños, es fundamental crear lazos de respeto y amor, promoviendo la dignidad tanto del anciano como del niño, como respuesta a este fenómeno es necesario formar niños moralmente más participativos para relacionarse con adultos mayores.

En cualquier comportamiento humano existe una base biológica pero el comportamiento se construye a través de una compleja transacción entre el individuo y el contexto socio-cultural (Fernández, 2000).

Los estereotipos desencadenan actitudes negativas que, a veces, provocan desigualdades sanitarias o sociales. Es por ello que el primer paso ya se dio, con el diagnóstico del número de adultos mayores en el país y con las proyecciones presentadas para el año 2050, sin embargo el segundo paso es el diseño de estrategias que permitan la sensibilización de la población, con el objetivo fundamental de ejecutar tal diseño, como lo es la presente propuesta titulada "*Hacia un programa de sensibilización sobre la vejez en escuelas primarias*".

Propuestas del programa:

1. Inclusión de temas sobre vejez y envejecimiento relacionados a la salud en prevención, promoción y mantenimiento de la misma en escuelas primarias.
2. Fomento de prácticas educativas sobre salud (bio-psicoafectiva-social y espiritual) para formar un envejecimiento saludable y activo en niños y en adultos mayores.
3. Estimular la práctica de valores hacia una vejez digna a través de videos promocionales y sensibilizadores sobre esta temática.
4. Promover encuentros intergeneracionales a través del concepto enseñar-para aprender y recordar para vivir.

Las autopercepciones positivas en relación con la vejez, se asocian con mayor longevidad de los sujetos, así, las personas que tienen una actitud más positiva hacia la vejez, fueron las que mostraron más supervivencia (Sánchez, 2004).

Si los niños de entre 6-12 años perciben al adulto mayor como un ser digno, y lo engrandecen por sus buenos actos y su historia de vida, es más factible que las personas de la tercera edad tengan autopercepciones más positivas de sí mismas, lo cual generara que estos sujetos tengan más longevidad y predisponencia a buscar vivir mejor.

## Discusión

Este programa reivindicará la percepción que se tiene de las personas adultas mayores, y el grupo poblacional más apto para recibir esta información y distribuirla con su familia y sus redes sociales, son los niños, en especial los de entre 6-12 años. La educación a través de la sensibilización y el buen ejemplo permitirán mejorar la visión y expectativa que se tiene hacia la vejez y el proceso de envejecimiento, probando que si un individuo tiene educación en determinados temas es más probable que cuide su salud y evite minimizar a las personas de la tercera edad por condiciones pragmáticas que genera la propia sociedad, sean estas de aspecto físico, mental o de tipo social.

Propuestas del programa:

1. Capacitar a los docentes en escuelas primarias
2. Capacitar a los padres de familia en temas relacionados a vejez y envejecimiento
3. Comparar análogamente la difusión y sensibilización de los programas de bullying con el presente programa de sensibilización.
4. ¿Qué nos limita para llevar este proyecto a cabo?
5. Educar a la familia a través de los niños, ¿Es lo ideal?

## Resultados

Para determinar el principal problema que existe sobre estereotipos y prejuicios en la vejez y poder intervenir desde una perspectiva más objetiva se realizaron 50 entrevistas a los niños de la Escuela Primaria OFTV No. 0003 Héroes de la Independencia ubicada en el Municipio de Ocoyoacac donde se obtuvieron resultados verídicos y precisos a través de un cuestionario de elaboración propia y validado a través de una prueba piloto aplicada a niños de otra escuela Primaria de la misma localidad.

De acuerdo con el análisis de los datos obtenidos se deduce que al ser la zona de estudio una zona rural, donde aún se respetan a las personas de la tercera edad, los valores se transmiten a la siguiente generación, hay casos especiales donde los niños de entre 6-12 años reportan ciertos prejuicios y estereotipos hacia la vejez y proceso de envejecimiento.

Los factores que determinan como una sociedad transmite sus valores son múltiples, entre ellos influye la urbanización de la zona, el nivel educativo, quienes son los que pasan mayor tiempo con los niños (existe una mayor transmisión de valores cuando los abuelos son los que educan, cuidan o pasan más tiempo con los nietos), esto genera que

los infantes tengan perspectivas positivas sobre la vejez y proceso de envejecimiento.

### Referencias

- Barahon, R. (2012) Nivel de vida adecuado, derechos humanos y envejecimiento. México: CEPAL.
- Butler, Judith. (1969) Mecanismos psicicos.Madrid: Cátedra.
- Fernández, Roció. (2000) La psicología de la vejez. España: PIRAMIDE.
- Flasha, M. (2015) Perspectivas sobre las relaciones intergeneracionales y el envejecimiento en la Unión Europea. México: Plaza y Valdés.
- Rice, P. (1997) Desarrollo humano: Estudio del ciclo vital. México: Pearson
- Palmore, Erdaman. (1990) Encyciope.Estados Unidos de Norte America:Routledge.
- Sánchez, C. (2004) Estereotipos negativos hacia la vejez y su relación con variables sociodemográficas psicosociales y psicológicas. Dirigida por María Victoria Trianes Torres. Universidad de Málaga, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, España.

## ACTITUDES DE ALUMNOS DE SECUNDARIA EN MATEMÁTICAS EN RELACIÓN CON FAMILIA, MOTIVACIÓN Y EL AULA

**Claudia Gracia Armenta**

claudia\_2702@hotmail.com

**Nirva Lucía Trejo Quintana**

nirva\_tq@hotmail.com

**Juan Manuel Velarde Celaya**

jmvc\_89@hotmail.com

*Centro de estudios educativos y sindicales (SNTE 54)*

### Resumen

El objetivo fue analizar los factores familiares, motivacionales y mecanismos de trabajo y su relación con las actitudes negativas y positivas en la asignatura de matemáticas en alumnos de tercer grado de secundaria. El diseño del estudio fue no experimental ex post facto, en el estudio participaron 9 secundarias de los municipios de Guaymas y Empalme, Sonora, la muestra se constituyó por 279 alumnos. Para el análisis de factores dicotómicos se utilizó una prueba U de Mann Whitney y en el caso de las politómicas se utilizó la prueba Kruskal Wallis. Los resultados arrojan que el gusto e interés por la asignatura generan diferencias en actitudes negativas; los cambios en clase, el logro que se genera y el compromiso del grupo, así como la motivación generan diferencias en las actitudes positivas.

**Palabras claves:** enseñanza de la matemática, escuela secundaria, actitudes, factores de contexto.

### Abstract

The objective was to analyze the familiar, motivational factors and mechanisms of work and its relationship with the negative and positive attitudes in the mathematics subject in third grade students. The study design was non-experimental ex post facto, in the study participated 9 secondary of the municipalities of Guaymas and Empalme, Sonora, the sample was constituted by 279 students. For the analysis of dichotomous factors, a Mann Whitney U test was used and the Kruskal Wallis test was used for the polytomic tests. The results show that the taste and interest in the subject generate differences in negative attitudes; The changes in class, the achievement that is generated and the commitment of the group, as well as the motivation generate differences in the positive attitudes.

**Keywords:** mathematics teaching, secondary school, attitudes, context factors

### Introducción

Los resultados de las pruebas PISA (2000 y 2003) han venido a mostrar que la alfabetización o competencia matemática se refiere a la capacidad para analizar, razonar y comunicar eficazmente cuando se enuncian, formulan y resuelven problemas matemáticos. La competencia matemática no se limita al conocimiento de la terminología, datos y procedimientos, tampoco a las destrezas para realizar ciertas operaciones y cumplir con ciertos métodos. La competencia matemática implica la combinación de estos elementos para satisfacer las necesidades de la vida del individuo como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo. (Solano, Contrera y Backhoff. 2006. p 20)

Se han establecido 7 niveles de desempeño o competencia matemática (INEE: 2004) en los cuales los aprendizajes de la matemática en México el 88% se encuentra en los tres primeros niveles.

La clasificación de puntajes realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2017), referida también a sexto de primaria y tercero de secundaria, se encuentra que en las competencias académicas obtenidas en matemática a nivel nacional hay un 17.4 % de estudiantes que se

encuentran por debajo del nivel básico, 52.3% está en el nivel básico y 23.5% se encuentra en el nivel medio; y solo el 6.9% están en el nivel avanzado.

Pero los resultados bajos en el aprendizaje no se ubican sólo al egreso de los niveles educativos, están también en otros grados escolares, así lo muestra el estudio de las pruebas nacionales de matemáticas y lectura que se aplicó a los mismos alumnos en diferentes años.

La prueba correspondiente a PLANEA Educación Básica tercer grado de Secundaria se aplica con el propósito de conocer en qué medida los estudiantes logran dominar un conjunto de aprendizajes esenciales al término de la Educación Secundaria, en dos campos de formación: Lenguaje y comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas (INEE, 2017. p.57).

La mayoría de los alumnos evaluados no tuvo la oportunidad de desarrollar un pensamiento matemático, esto es parte del aspecto formativo de la enseñanza de esta asignatura, el resultado arroja que el 65.2% de los estudiantes a nivel nacional se encuentran en el nivel 1, es decir, se ubican con un logro insuficiente.

Las evaluaciones según INNE (2017) muestran no sólo que los aprendizajes en general son

insuficientes, sino también que las poblaciones en situación de vulnerabilidad obtienen aprendizajes marcadamente menores con respecto a otras. Esto no resulta extraño ya que el servicio educativo se caracteriza por su fuerte inequidad. Al respecto, las evaluaciones del aprendizaje en el país y en otras partes del mundo han mostrado que existe una fuerte asociación entre el logro educativo y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y sus familias.

Según la secretaria de educación pública (2011) en nivel secundaria, se espera que en la asignatura de matemáticas los alumnos: a) Utilicen el cálculo mental, la estimación de resultados o las operaciones escritas con números enteros, fraccionarios o decimales, para resolver problemas aditivos multiplicativos, b) Resuelvan problemas que impliquen el uso de ecuaciones hasta de segundo grado, c) Justifiquen las propiedades de rectas, segmentos, ángulos, triángulos, cuadriláteros, polígonos regulares e irregulares, círculo, prismas, pirámides, cono, cilindro y esfera, d) Utilicen el teorema de Pitágoras y teorema de Tales al resolver problemas, e) Justifiquen y usen las fórmulas para calcular perímetros, áreas y volúmenes de diferentes Figuras y cuerpos, y expresen e interpreten medidas con distintos tipos de unidad, entre otros.

Por otra parte el programa establecido por la SEP (2011) maneja estándares curriculares de matemáticas los cuales comprenden el conjunto de aprendizajes que se espera de los alumnos en los cuatro periodos escolares para conducirlos a altos niveles de alfabetización matemática y esto son: Sentido numérico y pensamiento algebraico, Forma, espacio y medida, manejo de la información y actitud hacia el estudio de las matemáticas.

La organización del programa específicamente para tercer grado de secundaria se divide en 5 bloques que promueven el desarrollo de competencias que se favorecen en cada uno de ellos y estos son: resolver problemas de manera autónoma, comunicar información matemática, validar procedimientos y resultados así como Manejar técnicas eficientemente.

A continuación se muestran los aprendizajes esperados que se manejan en cada uno de los bloques:

Bloque I: Explica la diferencia entre eventos complementarios, mutuamente excluyentes e independientes, Bloque II: Explica el tipo de transformación (reflexión, rotación o traslación) que se aplica a una *Figura* para obtener la *Figura* transformada. Identifica las propiedades que se conservan, Bloque III: Resuelve problemas que implican el uso de ecuaciones de segundo grado, Bloque IV: Resuelve problemas que implican el uso de las razones trigonométricas seno, coseno y tangente; Además Calcula y explica el significado del rango y la desviación media y Bloque V: Resuelve y plantea

problemas que involucran ecuaciones lineales, sistemas de ecuaciones y ecuaciones de segundo grado; Además Resuelve problemas que implican calcular el volumen de cilindros y conos o cualquiera de las variables que intervienen en las fórmulas que se utilicen. (Secretaría de Educación Pública, 2011, pp.47-51)

### Marco teórico

Un problema que está pendiente por resolver en casi todos los niveles del ámbito educativo es el bajo desempeño de los estudiantes en el área de matemáticas. Investigaciones recientes incorporan como un elemento que influye en el aprendizaje el autoconcepto que los estudiantes tienen de sí mismos. (Rouquette y Ariza, 2002, p.2).

El estudio de las matemáticas se contempla en la mayoría de los planes y programas de estudio de los diferentes niveles escolares, sin embargo, desde temprana edad los estudiantes adquieren actitudes de temor y rechazo hacia esta disciplina, que se acentúa en los cursos posteriores cuando aumenta el nivel de abstracción de los temas.

Según Rouquette y Ariza (2002) los problemas que se relacionan con el estudio de las matemáticas son, entre otros: el arrastre de conceptos no entendidos, las pocas oportunidades de participar activamente en el aprendizaje y la escasa relación entre las matemáticas y la realidad del alumno

Con respecto a la acción del docente, se dice que al desarrollar su intervención siguiendo la metodología propuesta, asegura en buena medida cambios significativos en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas.

La enseñanza, habrá de ir mucho más allá de la transmisión de conocimientos y ser concebida como "la creación de las condiciones que produzcan la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes", de ahí la relevancia que ofrece su desempeño, al ser valorado como un factor clave en este proceso (Arévalo, 2013, p.2)

Las propuestas didácticas sufren transformaciones de distinta naturaleza al ser utilizadas por los maestros en el aula. Este hecho está bien documentado y se ha explicado desde distintas perspectivas. Los estudios etnográficos sobre las prácticas docentes han contribuido, de manera importante, a desmitificar la transparencia supuesta en la relación entre los modelos pedagógicos y las prácticas reales de la enseñanza. (Block, Moscoso, Ramirez y Solares, 2007, p.733).

Gómez y Perry, (1996) menciona que con la evolución de los conceptos de enseñanza y aprendizaje se ha llegado a comprender que la enseñanza efectiva depende significativamente de los contextos en los que el profesor trabaja y de la organización y las prácticas instauradas en el aula y

en el departamento de matemáticas al cual pertenece.

Diversos investigadores en el área de las matemáticas como Middleton Spanias, 1999; Stevens, Olivarez y Hamman (2006), Winstead (2004), entre otros, han mostrado su preocupación al mencionar que los estudiantes de secundaria realizan un aprendizaje poco sólido en la asignatura de las matemáticas y que existe una gran distancia entre lo que exige el currículo y el proceso enseñanza aprendizaje realizado en las aulas para tener una visión completa de la calidad educativa es necesario tomar en cuenta el contexto socioeconómico de los estudiantes, sus familias y escuelas.

Cominetti y Ruiz (1997), refieren que es necesario conocer las variables que inciden en el aprendizaje y plantean:

“Las expectativas de familia, docentes y alumnos con relación a los logros en el aprendizaje reviste especial interés porque ponen al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos o desventajosos en la tarea escolar y sus resultados”(Díaz, 2012. p.1006).

Otros factores que podrían afectar los resultados educativos son el entorno del hogar, el nivel académico de los padres, y su situación económica. Problemas de comunicación entre padres e hijos pueden ser factores determinantes para que el desempeño escolar sea bajo. Las actitudes de los estudiantes hacia sí mismos y su capacidad para el trabajo escolar dependen, en parte, del trato recibido por parte de personas significativas para ellos, de las experiencias de éxito y fracaso escolar y de sus percepciones sobre la escuela y los profesores (Vidal y Fuertes, 2016. p.965).

Investigaciones muestran que los padres de clase media tienen una mayor implicación en la vida escolar de sus hijos, asisten a reuniones escolares, recogen boletas de calificaciones y están pendientes que sus hijos cumplan con sus funciones escolares, los padres de clase obrera por lo general evitan a menudo el contacto con la escuela.(Díaz, 2012. p.1008).

Según Díaz (2012) las matemáticas es una de las asignaturas que presentan más dificultad a los estudiantes en su estudio y aprendizaje; en los últimos años se ha dado relevancia a la investigación científica que aborda la problemática relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje en matemáticas, debido a los altos índices de reprobación, rezago y deserción en educación básica.

Por otra parte, queremos resaltar que el aprendizaje escolar, no se reduce exclusivamente al

plano cognitivo en sentido estricto, sino que hay que contar también con otros aspectos motivacionales como las intenciones, las metas, las estrategias utilizadas por el profesor, las percepciones y creencias que tiene el alumno, la actitud del estudiante e inclusive el lugar donde aprende.

Si bien es cierto existen diversas definiciones de actitudes, existe consenso entre los teóricos en afirmar que la actitud es una predisposición psicológica de comportarse de manera favorable o desfavorable frente a una entidad particular. Teóricamente se asume que no solamente una actitud tiene una dirección, sea positiva o negativa, sino que existen grados ubicados entre estos dos polos formando un continuo actitudinal (Rouquette y Ariza, 2002. p.4).

Seguindo con la idea de Rouquette y Ariza (2002), un estudiante frente a las matemáticas puede mostrar una actitud positiva cuando dice que le gustan las clases de matemática, hace sus tareas, cree que las matemáticas son importantes o muestra interés por leer libros de matemáticas. Es un hecho generalmente reconocido que las actitudes positivas hacia un tema, una disciplina o una tarea ayudan en gran medida a los alumnos a vencer las dificultades que surgen a explorar y buscar nuevas vías de trabajo, al mismo tiempo que influyen positivamente en el modo en que enfocan las estrategias de aprendizaje.

Las actitudes negativas son uno de los factores que pueden contribuir a explicar el bajo rendimiento en matemáticas. Sin embargo, las actitudes, positivas o negativas, no siempre resultan en conductas consistentes con las mismas; por otro lado una persona con una actitud negativa podría estar trabajando solo por cumplir con el currículo y no por mero interés (Rouquette y Ariza, 2002. p.6)

El objetivo es analizar los factores familiares, motivacionales y mecanismos de trabajo en alumnos de tercer grado de secundaria para conocer su influencia en las actitudes negativas y positivas dentro del proceso de aprendizaje de la asignatura de matemáticas.

## Método

### Tipo de estudio.

El diseño del estudio fue no experimental ex post facto debido a que la recolección de los datos se realizó directamente de la realidad, sin manipular variables independientes y dependientes, estudiando el fenómeno después de sucedido. La profundidad del análisis fue descriptivo y analítico, presentando inicialmente un panorama del estado de las variables entre los grupos y posteriormente estableciendo relaciones de interdependencia entre las variables.

## Participantes

Participaron 9 secundarias de los municipios de Guaymas y Empalme, Sonora. En el conteo se incluyeron Generales, Federales y Telesecundarias. La recolección de datos se tomó únicamente en tercer grado de cada una de las instituciones, en los grupos de la "A" a la "L" en la asignatura de matemáticas.

## Características de la muestra

La muestra se constituyó por 279 alumnos que se encuentran estudiando tercer grado de secundaria, se observaron 58 clases; los grupos en donde se realizaron las entrevistas fueron seleccionados al azar en las diferentes escuelas secundarias. De estos alumnos, 139 (49.82%) son del sexo masculino mientras que 140 (50.17%) son del sexo femenino. Sus edades oscilan de entre los 14 y 15 años.

## Instrumentos

Entrevistas a alumnos. El instrumento cuenta con 37 reactivos divididos en diferentes segmentos.

Se inició con los datos personales de los alumnos, como el nombre, edad, sexo, grupo escolar. Posteriormente, con los datos familiares, en referencia con las personas con las que vive el alumno, la cantidad de hermanos y la ocupación del padre y la madre. (Doce reactivos)

Se continuó con la opinión de los entrevistados acerca de la escuela con respecto a lo que más y menos disfruta de ella, por ejemplo, jugar con otros niños, estudiar o hacer tareas, una clase en especial, la clase matemáticas, los maestros u otros, registrando los motivos que el niño argumentó. (Cuatro reactivos)

En el siguiente apartado referente a la asignatura de matemáticas, se les solicitó la descripción de una clase, su opinión general acerca de ella, ya sea ésta positiva, negativa o indiferente, registrando los motivos que el niño dio u otra información que se consideró importante. (Tres reactivos)

Después, sobre el uso del tiempo en relación con los contenidos, haciendo referencia a las actividades que realiza en las clases de matemáticas, por ejemplo, el uso de tecnologías, instrumentos de medición, si se aprende jugando. Estos reactivos podrían ser contestados en escala dicotómica y podían señalarse más de uno. (Dos reactivos)

Una lista de chequeo permitía conocer las actitudes positivas y negativas hacia la asignatura de matemáticas. Esta lista contenía 4 actitudes negativas y 12 positivas que el alumno estimaba durante la asignatura el valor de la actitud se obtenía sumando el total sobre el número de reactivos.

## Procedimiento

Se llevaron a cabo 3 visitas a las diferentes escuelas durante todo el turno matutino o vespertino según fuese el caso para desplegar las tres acciones: observación, entrevista y lista de chequeo, en el horario de las 7:30 a la 1:30 o de 1:30 a 7:00 pm. Los datos fueron colocados en primera instancia en una base diseñada en SPSS con el objeto de observar algunas frecuencias para posteriormente llevar a cabo un análisis cuantitativo.

Para llevar a cabo la aplicación de las medidas, en primera instancia, se llegó a cada institución presentando el oficio de aceptación de cada secundaria. Al entrar al grupo se les comenta que se ha venido a visitarlos porque interesa conocer cómo trabajan los niños y los maestros de la clase de matemáticas. Que se va a escuchar la clase y anotar qué cosas interesantes están aprendiendo, además que se tomarán algunas fotografías. Se pregunta al maestro qué está haciendo a fin de poder contextualizar lo que va a observar.

Durante la observación, el investigador se ubicó en un lugar apartado, se registró el horario de comienzo de la observación, se anotó con el mayor detalle posible todo lo que sucedía vinculado con la actividad propuesta por el maestro o especialista, así como las distintas actitudes de los alumnos frente a las actividades e instrucciones del maestro/a durante la clase, los materiales que se utilizan en clase, cuando finalizó la observación, se solicitó el cuaderno de tres niños para revisar lo que han realizado en la clase.

Se utilizó la grabadora para grabar la entrevista con el niño, se transcribió literalmente el habla del alumno, identificando en qué momentos cambia la actividad, también cómo interpretan los niños lo que el maestro les indica.

Se solicitó la planeación que haya realizado el maestro para obtener información más precisa de los aprendizajes esperados y las actividades didácticas planeadas y realizadas. Al finalizar la clase, se agradeció al maestro el permitir acceso a su clase.

## Resultados

Para el análisis de factores dicotómicos se utilizó una prueba U de Mann Whitney donde los valores menores a 0.05 se consideraron significativos. En el caso de las politómicas se utilizó la prueba Kruskal Wallis de igual manera se obtuvieron resultados menores a 0.05 para que fuera significativo.

Entre los dos grupos de niños, con y sin diferentes puntajes en las actitudes positivas frente a la asignatura de matemáticas, contrastados con el pertenecer a una familia nuclear (mamá, papá y hermanos) o a una familia extensa (incluye a los abuelos, tíos u otros), se observa una distribución Z de

-4.018 con una significancia de 0.000 en las actitudes positivas. La comparación contó con 205 alumnos que viven en familia nuclear y 74 en extensa. Las actitudes de los alumnos provenientes de familias nucleares fueron más positivas y uniformes que las de la extensa. Los puntajes asociados a las actividades negativas resultaron con una significancia de 0.003 al comparar a los dos tipos de familias. Los resultados apuntan una relación más negativa y uniforme en las familias nucleares.

A continuación se muestra en la tabla 1 los resultados de la prueba U de Mann Whitney para relacionar la variable de actitudes del alumno hacia la asignatura de matemáticas y las actividades y materiales del programa. Las actividades que constituyen el factor dicotómico fueron: fortalecimiento del aprendizaje sobre los contenidos curriculares, uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación, uso de instrumentos de medición, aprendizaje lúdico, orden y limpieza y estar con sus amigos.

Tabla 1

Resultados significativos de la prueba U de Mann Whitney con la relación de las líneas de trabajo del programa de matemáticas.

Variable	Factor	Distribución Z	Significancia	Rango promedio	
				Si	No
Actitudes positivas	Uso didáctico de las tecnologías de la información y comunicación.	-4.19	.000	175.96 (n=67)	128.63 (n=212)
Actitudes negativas		-2.41	.016	160.18	133.62
Actitudes positivas	Se aprende jugando	-2.16	.030	173.32 (n=25)	136.72 (n=254)
Actitudes negativas		-3.19	.001	187.90	135.29
Actitudes positivas	Estar en un lugar limpio y ordenado	-4.76	.000	178.18 (n=74)	126.22 (n=205)
Actitudes negativas		-2.57	.010	160.16	132.72
Actitudes positivas	Estar con sus amigos	-3.04	.002	173.03 (n=46)	133.48 (n=233)

Los resultados con mayor significancia estadística para las actitudes positivas son: uso de tecnologías, ordenamiento y limpieza y estar con los amigos. Para las actitudes negativas el factor con mayor significancia fue el que se aprende jugando.

Se puede observar en la tabla 1 que los resultados que arroja la prueba U de Mann Whitney en el rango promedio de aceptación del factor, tiene mayor rango promedio para todas las relaciones significativas. El rango promedio de actitud negativa resulta más uniforme y menor en este caso. Se puede decir que las actividades y materiales del programa

de matemáticas generan diferencias de forma particular en cada uno de los alumnos con diferentes actitudes hacia la asignatura.

Dentro de la misma prueba U de Mann Whitney se analizó el componente motivacional en comparación con las variables de las actitudes positivas y negativas del programa de matemáticas. El componente motivacional estaba constituido de: interés y gusto por la asignatura, compromiso, aprendizaje lúdico, interés y motivos para estar en la escuela y otros.

Tabla 2

Resultados de la prueba U de Mann Whitney sobre el gusto de tomar la clase de matemáticas.

Variable	Factor	Distribución Z	Significancia	Rango promedio	
				Si	No
Actitudes positivas	Ahora la clase es interesante	-5.397	.000	168.66 (n=126)	116.40 (n=153)
Actitudes negativas		-2.994	.003	155.52	127.22
Actitudes positivas	Porque el grupo se compromete	-6.264	.000	211.70 (n=42)	127.29 (n=237)
Actitudes negativas		-3.126	.003	174.94	133.81

Continúa...

Continuación.

Variable	Factor	Distribución Z	Significancia	Rango promedio	
Actitudes negativas	Observa cambios	-3.212	.001	175.41 (n=43)	133.55 (n=236)
Actitudes positivas	Le parece un logro	-1.977	.048	175.24 (n=19)	137.42 (n=260)
Actitudes positivas	Mejora su interés y motivos para estar en la escuela	-2.013	.044	174.90 (n=20)	137.31 (n=259)

Los factores que generan mayor diferencia en las actitudes positivas son: los cambios en la clase, el logro que se genera y el compromiso del grupo. En cuanto al factor que genera mayor diferencia en las actitudes negativas es el interés por estar en la escuela

Si se analiza la tabla 2, se observa que el rango promedio en la variable de actitud negativa es mayor a comparación del rango de los factores con la variable positiva. El gusto o no por la clase de matemáticas genera cambios en las diferencias que se encuentran e impacta el nivel de actitudes positivas hacia la clase. En todos los casos el rango promedio de la no aceptación del factor es menor que la del grupo que acepta el factor.

En cuanto al análisis de la prueba de Kruskal Wallis se llevó a cabo una comparación de las actitudes en la clase de matemáticas con los grupos de tercero, siendo el tercero J el que obtuvo en la actitud positiva un rango promedio más alto de 172.53, aunque tuvo un valor no significativo, mientras que en las actitudes negativas el rango promedio más alto fue de 195.70 y resultó ser el mismo grupo de tercero J con una significancia general de 0.019.

Otros de los factores analizados son las personas que acompañan a los alumnos a la escuela (mama, papá, hermanos, abuelos, tíos, solo, otros niños de la escuela u otros) teniendo una significancia de 0.001 obteniendo los hermanos un rango promedio mayor de 174.45; mientras que en las actitudes negativas se obtuvo que los hermanos tuvieron un mayor rango promedio de 163.78, N (20) y con un valor de significancia de 0.019.

Por último, el factor relacionado las actividades y materiales con la clase de matemáticas tuvo un rango promedio alto en las actitudes positivas de 225.09 en el desconocimiento de la relación con una significancia de 0.000, mientras que en las actitudes negativas el rango promedio mayor fue de 190.88 y significativo para el desconocimiento de si existía o no una relación de los materiales y actividades con la clase de matemáticas.

### Discusión y Conclusión

Respecto a las actitudes que manifestaron los estudiantes y la relación que tienen en su desempeño académico se puede concluir que sí influyen en este, pero no radicalmente, sino que es uno de los tantos factores que intervienen en su proceso de

aprendizaje. La actitud de disposición a las matemáticas involucra factores de tipo afectivo que van desde el interés, motivación, aceptación o rechazo de la tarea y la intención de utilizar los apoyos que la institución le brinda, como asesorías de maestros y pares. La motivación es indispensable para aprender, no basta saber que tiene que estudiar sino estar motivado para enfrentar las actividades con interés. (Romero, Utrilla & Utrilla. 2014. pp.299- 300).

Los contrastes U de Mann-Whitney no paramétricos de las observaciones permiten señalar que sí existe relación entre actitudes positivas o negativas y la dimensión familiar, la relación que tiene el alumno con el contenido y la opinión que tiene acerca de la clase de matemáticas. Las interacciones interfamiliares son importantes como factor protector para el comportamiento con los semejantes, caracterizado por una comunicación eficiente, un buen nivel de recreación y calidad de las interacciones (Velázquez, Pedrosa, Morales y Chaparro, 2002. p.33).

En general parece que el trabajar de manera dinámica las matemáticas impacta en las condiciones afectivas y emocionales de los alumnos vinculados a los elementos asociados a la clase y mejora lo que el alumno percibe de sus compañeros del aula y de la escuela.

Como lo menciona Hernández (2014) en el ámbito pedagógico la motivación significa estimular el deseo de aprender. La motivación permite explicar la forma en que los alumnos despiertan su interés, dirigen su atención y su esfuerzo hacia el logro de metas apropiadas, estas metas planteadas o no por el profesor estarán relacionadas con sus experiencias personales, razón para que se involucren en las tareas académicas.

El papel del docente en el ámbito de la motivación se centra en promover en sus aprendizajes y conductas una serie de motivos, para que los alumnos de forma voluntaria los apliquen a las actividades académicas, otorgando a las tareas de un significado y comprendiendo su utilidad personal y social. Con el fin de fomentar motivación por el aprendizaje en los alumnos la motivación significa estimular el deseo de aprender (Hernández, 2014. p. 7).

Por lo que se puede concluir en base a los resultados arrojados en esta investigación, que el aprendizaje y las actitudes del alumno en el aula hacia la clase de matemáticas, no dependen

únicamente de él mismo, sino de los múltiples factores que intervienen en este proceso, como es su, su entorno familiar, su profesor, el mecanismo de trabajo que se utiliza en el aula donde está trabajando y la relación que existe con sus compañeros, lo que influye en su percepción y actitud por la asignatura.

## Referencias

- Arévalo, E. (2013). Enseñanza de las matemáticas. Plan de estudios 2011: *I congreso de educación matemática de américa central y el caribe*, 1-13. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/4058/1/Ar%C3%A9valoE%20nse%C3%B1anzaCemacyc2013.pdf>
- Block, D., Moscoso, A., Ramírez, M. y Solares, D. (2007). La apropiación de innovaciones para la enseñanza de las matemáticas por maestros de educación primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 726-731. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003313>
- Díaz, E. (2012). Factores que podrían afectar el aprendizaje matemático: *primer congreso internacional de educación*. Procesos de aprendizaje individual y organizacional, 1-14. Recuperado de [http://cie.uach.mx/cd/docs/area\\_04/a4p7.pdf](http://cie.uach.mx/cd/docs/area_04/a4p7.pdf)
- Gómez, P. y Perry, P. (1996). *La problemática de las matemáticas escolares. Un reto para directivos y profesores*. Colombia, Bogotá.: Grupo Editorial Iberoamericana. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/12341274.pdf>
- Hernández, P. (2014). *La motivación en los procesos de aprendizaje: diseño de un plan de actuación docente en la etapa de educación infantil*. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7269/1/TFG-G%20732.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). La educación obligatoria en México informe 2017. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPublic/P11/242/P11242.pdf>
- Romero, L., Utrilla, A. y Utrilla, V. (2014). Las actitudes positivas y negativas de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas, su impacto en la reprobación y la eficiencia terminal. *Ra Ximhai*, 10 (5) 291-319. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/461/46132134020/>
- Rouquette, J. y Ariza, E. (2002). Percepción y desempeño en estudiantes de matemáticas: *XIV congreso internacional sobre innovaciones en docencia e investigación en ciencias económico-administrativo*. Motivación y estímulos para el aprendizaje, ponencia 107, 1-19. Recuperado de <http://www.fca.uach.mx/apcam/2014/04/07/Ponencia%20107-UAM-Xochimilco.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de estudio 2011, guía para el maestro, educación básica secundaria*. . Recuperado de <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/2/d2/p2/1.%20Programas%20de%20estudio%202011.pdf>
- Solano, G., Contrera, L. y Backhoff, E. (2006). Traducción y adaptación de pruebas: Lecciones aprendidas y recomendaciones para países participantes en TIMSS, PISA y otras comparaciones internacionales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2) 1-22. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/143/1038>
- Velázquez, H., Pedrosa, F., Morales, S. y Chaparro, A. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25(3) 27-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58232504>
- Vidal, S. y Fuertes, M. (2016). Percepciones de los alumnos hacia las Matemáticas. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 32(12) 964-986. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048903046>

# ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

### Resumen

El presente trabajo tiene por objeto la orientación sobre el proceso de construcción de rúbricas; para lograrlo, se hace una descripción sucinta de cada paso y aspecto a tomar en cuenta para su elaboración. Como referencia se toman los programas de estudio de Matemáticas de educación básica de México, de tal forma, que se hace una comparación entre lo que se podría valorar en preescolar, primaria y secundaria sobre un aprendizaje esperado en común. Se tomó, además, la taxonomía de Marzano (2001) para la identificación de los verbos presentes en el sistema de cognición.

**Palabras clave:** Rúbricas, taxonomía de Marzano.

### Absract

The present work aims at the orientation on the process of construction of rubrics; to achieve this, a brief description of each step and aspect to be taken into account for its elaboration is made. As a reference, we take the Mathematics curricula of basic education in Mexico, so that a comparison is made between what could be evaluated in pre-school, primary and secondary schools on an expected learning in common. The taxonomy of Marzano (2001) was also used to identify the verbs present in the cognition system.

**Keywords:** Rubrics, Taxonomy of Marzano.

### Introducción

Sin pretender ser un paradigma para la elaboración de una rúbrica o matriz de valoración, la presente guía tiene como objeto orientar de manera sintética y clara al docente de educación básica para que, en el ámbito de su trabajo, elabore el instrumento de valoración acorde a los estándares curriculares, las competencias y los aprendizajes esperados que permita valorar el nivel de desempeño de los estudiantes.

Se pretende, además, que los docentes tengan un apoyo para abandonar los esquemas tradicionales de evaluación cimentados en el examen objetivo como única vía para establecer una calificación de sus estudiantes. Es necesario que se modernice el sistema de valoración y se ponga al servicio de las corrientes personalizantes, activas y constructivas de la pedagogía actual, donde los criterios e indicadores sean establecidos por el docente, pero sean además, puestos a juicio de los estudiantes a través de sus apreciaciones cuando hagan uso de la rúbrica para llevar a cabo la coevaluación de los trabajos de sus compañeros, o cuando sean tomadas en cuenta para autoevaluar el proceso de construcción del conocimientos que los mismos alumnos pueden autorregular mediante el análisis continuo de los indicadores de desempeño establecidos y enmarcados en la rúbrica.

Los pasos establecidos son producto de cinco años de investigaciones llevadas a cabo en escuelas de la educación básica (escuelas primarias), medio superior y superior de la ciudad de Durango, México.

### Desarrollo

Los pasos se presentan a continuación y son detallados tomando en cuenta elementos curriculares de la educación básica.

### Pasos por seguir

1. Identificar el aprendizaje esperado a valorar.
2. Identificar la competencia o competencias que se favorecen con el desarrollo del aprendizaje esperado.
3. Identificar el estándar o estándares curriculares que se favorecen con el abordaje del aprendizaje esperado.
4. Identificar los verbos explícitos del aprendizaje esperado, la competencia y el estándar curricular que se convertirán en los criterios de valoración.
5. Jerarquizar los verbos en relación con el nivel de complejidad de los mismos.
6. Identificar la evidencia que elaborarán los estudiantes para demostrar el aprendizaje esperado.
7. Enlistar las características de la evidencia que serán tomadas en cuenta para la valoración y que se convertirán en los criterios de valoración.
8. Jerarquizar las características de la evidencia en relación con el nivel de complejidad de las mismas.
9. Determinar la escala de valor que se utilizará en la rúbrica (se recomienda una escala de cuatro niveles para evitar la medianía de los valores).

10. Elaborar la matriz en una tabla de doble entrada.
11. Establecer los indicadores que permitan valorar los criterios de valoración.
12. Determinar una ponderación por cada uno de los criterios de valoración, considerando que los de mayor importancia son los establecidos en los aprendizajes esperados.

13. Distribuir la ponderación de cada criterio de acuerdo con la escala de valor.
14. Revisión constante de los indicadores de valoración de cada uno de los criterios.

### Descripción de los pasos para elaborar una rúbrica

En esta parte se hace la descripción de los pasos mediante globos que indican cómo se van desarrollando los mismos.

#### Identificar el aprendizaje esperado a valorar.

##### Preescolar.

APRENDIZAJES ESPERADOS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa procedimientos propios para resolver problemas.</li> <li>• Comprende problemas numéricos que se le plantean, estima sus símbolos y/o números.</li> <li>• Reconoce el valor real de las monedas; las utiliza en situaciones de juego.</li> <li>• <b>Identifica, entre distintas estrategias de solución, las que permiten encontrar el resultado a un problema.</b></li> <li>• Explica qué hizo para resolver un problema y compara sus procedimientos o estrategias con los que usaron sus compañeros.</li> </ul>	<p>Aprendizaje esperado a valorar.</p>

Figura 1 Aprendizajes esperados de Aspecto número  
Fuente: SEP (2011a, p. 58)

##### Primaria.

APRENDIZAJES ESPERADOS	EJES		
	SENTIDO NUMÉRICO Y PENSAMIENTO ALGEBRAICO	FORMA, ESPACIO Y MEDIDA	MANEJO DE LA INFORMACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produce, lee y escribe números hasta de cuatro cifras.</li> <li>• <b>Resuelve problemas que implican el cálculo mental o escrito de productos de dígitos.</b></li> <li>• Resuelve problemas que implican la lectura y el uso del reloj.</li> </ul>	<p><b>NÚMEROS Y SISTEMAS</b></p> <p>Aprendizaje esperado a valorar.</p> <p>... y unidades de mil para resolver diversos problemas.</p> <p><b>PROBLEMAS ADITIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de procedimientos mentales de resta de dígitos y múltiplos de 10 menos un dígito, etc., que faciliten los cálculos de operaciones más complejas.</li> </ul>	<p><b>MEDIDA</b></p> <p>Lectura y uso del reloj para verificar estimaciones de tiempo. Comparación del tiempo con base en diversas actividades.</p>	<p><b>ANÁLISIS Y REPRESENTACIÓN DE DATOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representación e interpretación en tablas de doble entrada, o pictogramas de datos cuantitativos o cualitativos recolectados en el entorno.</li> </ul>

Figura 1 Aprendizajes esperados Bloque I de Matemáticas Tercer grado  
Fuente SEP (2011b, p. 74).

**Secundaria.**

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Resolver problemas de manera autónoma • Comunicar información matemática • Validar procedimientos y resultados • Manejar técnicas eficientemente			
APRENDIZAJES ESPERADOS	EJES		
	SENTIDO NUMÉRICO Y PENSAMIENTO ALGEBRAICO	FORMA, ESPACIO Y MEDIDA	MANEJO DE LA INFORMACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>Resuelve problemas utilizando el máximo común divisor y el mínimo común múltiplo.</li> <li>Resuelve problemas geométricos que impliquen el uso de las propiedades de las alturas, medianas, mediatrices y bisectrices en triángulos y cuadriláteros.</li> </ul>	<p><b>PROBLEMAS ADITIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Resolución de problemas aditivos en los que se combinan números fraccionarios y decimales en distintos contextos, empleando los algoritmos convencionales.</li> </ul>	<p><b>PROBLEMAS DE MEDIDA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Justificación de las fórmulas de perímetro y área de polígonos regulares, con apoyo de la construcción y transformación de figuras.</li> </ul>	<p><b>PROPORCIONALIDAD Y FUNCIONES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificación y resolución de situaciones de proporcionalidad directa del tipo "valor faltante" en diversos contextos, con factores constantes fraccionarios.</li> </ul>

Aprendizaje esperado a valorar.

Figura 2 Aprendizajes esperados Bloque II de Matemáticas Fuente: SEP (2011c, p. 32).

Identificar la competencia o competencias que se favorecen con el desarrollo del aprendizaje esperado.

**Preescolar.**

ASPECTO: NÚMERO	Competencia que se favorece.
<p>COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos</p>	

Figura 3 Competencia que se favorece con el aprendizaje esperado Fuente: SEP (2011a, p. 58)

**Primaria.**

Competencia que se favorece.
<p>COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Resolver problemas de manera autónoma • Comunicar información matemática • Validar procedimientos y resultados • Manejar técnicas eficientemente</p>

Figura 4 Competencia que se favorece con el aprendizaje esperado Bloque I de Matemáticas Tercer grado Fuente SEP (2011b, p. 74).

**Secundaria.**

Competencia que se favorece.
<p>COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Resolver problemas de manera autónoma • Comunicar información matemática • Validar procedimientos y resultados • Manejar técnicas eficientemente</p>

Figura 5 Competencia que se favorece con el aprendizaje esperado Bloque II de Matemáticas Fuente: SEP (2011c, p. 32).

Identificar el estándar o estándares curriculares que se favorecen con el abordaje del aprendizaje esperado.

**Preescolar.**

**1.2. Solución de problemas numéricos**

1.2.1. Forma conjuntos de objetos.

1.2.2. Resuelve problemas numéricos elementales en situaciones cotidianas.

Estándar curricular que se favorece.

Figura 6 Estándar curricular que se favorece con el aprendizaje esperado.  
Fuente: SEP (2011a, p. 31).

**Primaria.**

Los Estándares Curriculares para este eje son los siguientes. El alumno:

1.1.1. Lee, escribe y compara números naturales de hasta cuatro cifras.

1.1.2. Resuelve problemas de reparto en los que el resultado es una fracción de la forma  $m/2^n$ .

1.2.1. Resuelve problemas que impliquen sumar o restando utilizando los algoritmos convencionales.

1.3.1. Resuelve problemas que impliquen multiplicar o dividir números naturales utilizando procedimientos informales.

Estándar curricular que se favorece.

Figura 7 Estándar curricular que se favorece con el aprendizaje esperado Matemáticas Tercer grado.  
Fuente: SEP (2011b, p. 62).

**Secundaria.**

Los Estándares Curriculares para este eje temático son los siguientes. El alumno:

1.1.1. Resuelve problemas que implican convertir números decimales y viceversa.

1.1.2. Resuelve problemas que implican calcular el mínimo común múltiplo o el máximo común divisor.

Estándar curricular que se favorece.

Figura 8 Estándar curricular que se favorece con el aprendizaje esperado Matemáticas Primer grado de secundaria.  
Fuente: SEP (2011c, p. 16).

**Identificar los verbos explícitos del aprendizaje esperado que se convertirán en los criterios de valoración.**

Tabla 1 *Verbos operativos del aprendizaje esperado, la competencia y el estándar curricular a tomar en cuenta para la integración de la rúbrica de valoración.*

	Preescolar	Primaria	Secundaria
Aprendizaje esperado	Identifica, entre distintas estrategias de solución, las que permiten encontrar el resultado a un problema.	Resuelve problemas que implican el cálculo mental o escrito de productos de dígitos.	Resuelve problemas utilizando el máximo común divisor y el mínimo común múltiplo.
Competencia	Resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos	Resuelve problemas de manera autónoma.	Resuelve problemas de manera autónoma.
Estándar curricular	Resuelve problemas numéricos elementales en situaciones cotidianas	Resuelve problemas que implican multiplicar o dividir números naturales utilizando procedimientos informales.	Resuelve problemas que implican calcular el mínimo común múltiplo o el máximo común divisor.

**Jerarquizar los verbos en relación con el nivel de complejidad de los mismos.**

En esta parte se sugiere hacer uso de la Taxonomía de Marzano (2001) para la clasificación de los verbos identificados en el aprendizaje esperado, en la competencia y en el estándar curricular, porque, aunque se basa en la Taxonomía de Bloom, Marzano incorpora nuevos conocimientos sobre el proceso del pensamiento humano, generados mucho después de que Bloom creó su taxonomía entre 1948 y 1956.

Marzano arguye que la Taxonomía de Bloom solamente pretendía clasificar la forma en que los

seres humanos procesamos la información, a pesar de que se convirtió en una teoría educativa para el diseño y clasificación de objetivos o propósitos educativos, y tuvo fuerte impacto en la valoración: a mayor precisión en la formulación de objetivos, se lograba una mayor precisión para valorar un programa.

En relación con la Taxonomía de Marzano, los verbos identificados se ordenan en importancia de forma ascendente, del más importante al menos importante en cada nivel de educación básica.

Tabla 2 *Jerarquización de los verbos operativos de acuerdo con la Taxonomía de Marzano.*

Preescolar	Primaria	Secundaria
1. Resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.	1. Resuelve problemas que implique cálculo mental	1. Resuelve problemas utilizando el MCD y el mcm.
2. Resuelve problemas numéricos elementales.	2. Resuelve problemas que implican multiplicar y dividir	2. Resuelve problemas de manera autónoma
3. Identifica entre distintas estrategias de solución, las que permiten encontrar el resultado a un problema.	3. Resuelve problemas de manera autónoma	

Fuente: Elaboración propia.

**Identificar la evidencia que elaborarán los estudiantes para demostrar el aprendizaje esperado.**

Si es un problemario el que se utilizará como evidencia, entonces acudiremos a las características generales que debe tener para considerarlas como criterios de valoración.

**Enlistar las características de la evidencia que serán tomadas en cuenta para la valoración y que se convertirán en los criterios de valoración.**

Así, describe el problemario en relación con los siguientes elementos.

- Fecha
- Nombre
- Identificación de los datos de problema

- Descripción del procedimiento para resolver el problema
- Resultado del problema
- Ortografía en la redacción del problema (primaria y secundaria)
- Legibilidad en la redacción del problema (primaria y secundaria)
- Coherencia en la redacción del problema (primaria y secundaria)
- Limpieza o pulcritud

6. Legibilidad en la redacción del problema (primaria y secundaria)
7. Limpieza o pulcritud
8. Nombre
9. Fecha

Determinar la escala de valor que se utilizará en la rúbrica (se recomienda una escala de cuatro niveles para evitar la medianía de los valores).

**Jerarquizar las características de la evidencia en relación con el nivel de complejidad de las mismas.**

1. Descripción del procedimiento para resolver el problema
2. Identificación de los datos de problema
3. Resultado del problema
4. Coherencia en la redacción del problema (primaria y secundaria)
5. Ortografía en la redacción del problema (primaria y secundaria)

Respecto a las escalas empleadas en las rúbricas también existe una amplia variedad. Como se puede ver, estas pueden aparecer combinadas con pesos porcentuales, apreciaciones cualitativas o cuantitativas, bajo una gama muy amplia que pueden ir desde la escala clásica del 1 al 10 o bajo una perspectiva completamente diferente. Cada autor de la rúbrica decide la opción que convenga a los aprendizajes esperados a valorar, así como al tipo de competencias a desarrollar (ver tabla 3).

Tabla 3 Escala de valor a utilizar en la elaboración de la rúbrica.

Escalas			
Excelente	Muy bien	Necesita mejorar	Insuficiente
Fuerte	Suficiente	Básico	Débil
Muy bien	Bien	Regular	Falta trabajar
Excelente	Bueno	Satisfactorio	Insatisfactorio

Fuente: Elaboración propia

**Elaborar la matriz en una tabla de doble entrada.**  
**Preescolar**

Tabla 4 Rúbrica para valoración en preescolar.

Indicadores	Excelente	Bueno	Satisfactorio	Insatisfactorio
<b>Criterios</b>				
<b>Resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.</b>	Siempre resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos. 30%-3 pts.	Casi siempre resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.	Establecer los indicadores que permitan valorar los criterios de valoración. Resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.	Resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos. 20%-0 pts.
<b>Resuelve problemas numéricos elementales.</b>	Siempre resuelve problemas numéricos elementales. 20%-2 pts.	Determinar una ponderación por cada uno de los criterios de valoración, considerando que los de mayor importancia son los establecidos en los aprendizajes esperados.		Resuelve problemas numéricos elementales. 10%-0 pts.

Continúa...

Continuación

Indicadores		Excelente	Bueno	Satisfactorio	Insatisfactorio
Criterios					
Identifica entre distintas estrategias de solución, las que permiten encontrar el resultado a un problema.		Siempre identifica entre distintas estrategias de solución, las que permiten encontrar el resultado a un problema. 20%-2 pts.	Casi siempre identifica entre el resultado a un problema. 15%-1.5 pts.	Casi nunca identifica entre encontrar el resultado a un problema. 5%-.5 pts.	Nunca identifica entre distintas estrategias de solución, las que permiten encontrar el resultado a un problema. 0%-0 pts.
		Distribuir la ponderación de cada criterio de acuerdo con la escala de valor.			
Descripción del procedimiento para resolver el problema		Siempre describe el procedimiento para resolver el problema 15%-1.5 pts.	Casi siempre describe el procedimiento para resolver el problema 10%-1 pt.	Casi nunca describe el procedimiento para resolver el problema 5%-.5 pts.	Nunca describe el procedimiento para resolver el problema 0%-0 pts.
Identificación de los datos de problema		Siempre identifica los datos de problema 10%-1 pt.	Casi siempre identifica los datos de problema 7%-.7 pts.	Casi nunca identifica los datos de problema 5%-.5 pts.	Nunca identifica los datos de problema 0%-0 pts.
Resultado del problema		El resultado del problema siempre es correcto 5%-.5 pts.	El resultado del problema casi siempre es correcto 3%-.3 pts.	El resultado del problema casi nunca es correcto 1%-.1 pts.	El resultado del problema nunca es correcto 0%-0 pts.
<b>Subtotales Total</b>					

Fuente: Elaboración propia.

**Primaria.**

Tabla 5 Rúbrica para valoración en primaria.

Indicadores		Excelente	Bueno	Satisfactorio	Insatisfactorio
Criterios					
Resuelve problemas que implique cálculo mental		Siempre resuelve problemas que implique cálculo mental 25%-2.5 pts.	Casi siempre resuelve problemas que implique cálculo mental 15%-1.5 pts.	Cálculo mental 10%-1 pt.	mental 0%-0 pts.
		Establecer los indicadores que permitan valorar los criterios de valoración.			
Resuelve problemas que implican multiplicar y dividir		Siempre resuelve problemas que implican multiplicar y dividir 20%-2 pts.	Determinar una ponderación por cada uno de los criterios de valoración, considerando que los de mayor importancia son los establecidos en los aprendizajes esperados.		resuelve problemas que multiplicar y dividir 0 pts.
Resuelve problemas de manera autónoma		Siempre resuelve problemas de manera autónoma 15%-1.5 pts.	Casi siempre resuelve problemas de manera autónoma 10%-1 pt.	Casi nunca resuelve problemas de manera autónoma 5%-.5 pts.	Nunca resuelve problemas de manera autónoma 0%-0 pts.

Continúa...

Continuación.

Indicadores		Excelente	Bueno	Distribuir la ponderación de cada criterio de acuerdo con la escala de valor.	
Criterios					
<b>Descripción del procedimiento para resolver el problema</b>	<b>del</b>	Siempre describe el procedimiento para resolver el problema 10%-1 pt.	Casi siempre describe el procedimiento para resolver el problema 7%-7 pts.	Siempre describe el procedimiento para resolver el problema 5%-5 pts.	Nunca describe el procedimiento para resolver el problema 0%-0 pts.
<b>Identificación de los datos de problema</b>	<b>de</b>	Siempre identifica los datos de problema 5%-5 pts.	Casi siempre identifica los datos de problema 3%-3 pts.	Casi nunca identifica los datos de problema 1%-1 pts.	Nunca identifica los datos de problema 0%-0 pts.
<b>Resultado del problema</b>	<b>del</b>	El resultado del problema siempre es correcto 5%-5 pts.	El resultado del problema casi siempre es correcto 3%-3 pts.	El resultado del problema casi nunca es correcto 1%-1 pts.	El resultado del problema nunca es correcto 0%-0 pts.
<b>Coherencia en la redacción del problema (primaria y secundaria)</b>	<b>del</b>	Siempre hay coherencia en la redacción del problema 5%-5 pts.	Casi siempre hay coherencia en la redacción del problema 3%-3 pts.	Casi nunca hay coherencia en la redacción del problema 1%-1 pts.	Nunca hay coherencia en la redacción del problema 0%-0 pts.
<b>Ortografía en la redacción del problema (primaria y secundaria)</b>	<b>del</b>	No presenta errores de ortografía 5%-5 pts.	Presenta 1 ó 2 errores de ortografía 3%-3 pts.	Presenta 3 ó 4 errores de ortografía 1%-1 pts.	Presenta 5 o más errores de ortografía 0%-0 pts.
<b>Legibilidad en la redacción del problema (primaria y secundaria)</b>	<b>del</b>	Todo el problema es legible 2.5%-2.5 pts.	La mayor parte del problema es legible 2%-2 pts.	Algunas partes del problema son legibles 1%-1 pts.	El problema no es legible 0%-0 pts.
<b>Limpieza pulcritud</b>	<b>o</b>	No presenta manchas, tachaduras, borrones, etc. 2.5%-2.5 pts.	Presenta 1 ó 2 manchas, tachaduras, borrones, etc. 2%-2 pts.	Presenta 3 ó 4 manchas, tachaduras, borrones, etc. 1%-1 pts.	Presenta 5 o más manchas, tachaduras, borrones, etc. 0%-0 pts.
<b>Nombre</b>		Siempre pone el nombre en el problemario 2.5%-2.5 pts.	Casi siempre pone el nombre en el problemario 2%-2 pts.	Casi nunca pone el nombre en el problemario 1%-1 pts.	Nunca pone el nombre en el problemario 0%-0 pts.
<b>Fecha</b>		Siempre pone la fecha en el problemario 2.5%-2.5 pts.	Casi siempre pone la fecha en el problemario 2%-2 pts.	Casi nunca pone la fecha en el problemario 1%-1 pts.	Nunca pone la fecha en el problemario 0%-0 pts.
<b>Subtotales</b>					
<b>Total</b>					

Secundaria.

Tabla 6 Rúbrica para valoración en Primer grado de Secundaria Matemáticas.

Indicadores	Excelente	Bueno	Satisfactorio	Insatisfactorio
<b>Resuelve problemas utilizando el MCD y el mcm.</b>	Siempre resuelve problemas utilizando el MCD y el mcm. 30%-3 pts.	Casi siempre resuelve problemas utilizando el MCD y el mcm. 20%-2 pts.	Establecer los indicadores que permitan valorar los criterios de valoración. el mcm. 10%-1 pt.	el mcm. 0%-0 pts.
<b>Resuelve problemas de manera autónoma</b>	Siempre resuelve problemas de manera autónoma 25%-2.5 pts.	Determinar una ponderación por cada uno de los criterios de valoración, considerando que los de mayor importancia son los establecidos en los aprendizajes esperados.		resuelve problemas de manera autónoma 0 pts.
<b>Descripción del procedimiento para resolver el problema</b>	Siempre describe el procedimiento para resolver el problema 15%-1.5 pt.	Casi siempre describe el procedimiento	Casi nunca describe el procedimiento	Nunca describe el procedimiento para resolver el problema 0 pts.
<b>Identificación de los datos de problema</b>	Siempre identifica los datos de problema 5%-.5 pts.	Casi siempre identifica los datos de problema 3%-.3 pts.	Casi nunca identifica los datos de problema 1%-.1 pts.	Nunca identifica los datos de problema 0%-0 pts.
<b>Resultado del problema</b>	El resultado del problema siempre es correcto 5%-.5 pts.	El resultado del problema casi siempre es correcto 3%-.3 pts.	El resultado del problema casi nunca es correcto 1%-.1 pts.	El resultado del problema nunca es correcto 0%-0 pts.
<b>Coherencia en la redacción del problema (primaria y secundaria)</b>	Siempre hay coherencia en la redacción del problema 5%-.5 pts.	Casi siempre hay coherencia en la redacción del problema 3%-.3 pts.	Casi nunca hay coherencia en la redacción del problema 1%-.1 pts.	Nunca hay coherencia en la redacción del problema 0%-0 pts.
<b>Ortografía en la redacción del problema (primaria y secundaria)</b>	No presenta errores de ortografía 5%-.5 pts.	Presenta 1 ó 2 errores de ortografía 3%-.3 pts.	Presenta 3 ó 4 errores de ortografía 1%-.1 pts.	Presenta 5 o más errores de ortografía 0%-0 pts.
<b>Legibilidad en la redacción del problema (primaria y secundaria)</b>	Todo el problema es legible 2.5%-.25 pts.	La mayor parte del problema es legible 2%-.2 pts.	Algunas partes del problema son legibles 1%-.1 pts.	El problema no es legible 0%-0 pts.
<b>Limpieza o pulcritud</b>	No presenta manchas, tachaduras, borrones, etc. 2.5%-.25 pts.	Presenta 1 ó 2 manchas, tachaduras, borrones, etc. 2%-.2 pts.	Presenta 3 ó 4 manchas, tachaduras, borrones, etc. 1%-.1 pts.	Presenta 5 o más manchas, tachaduras, borrones, etc. 0%-0 pts.

Continúa...

Continuación.

<b>Indicadores</b> <b>Criterios</b>	<b>Excelente</b>	<b>Bueno</b>	<b>Satisfactorio</b>	<b>Insatisfactorio</b>
<b>Nombre</b>	Siempre pone el nombre en el problemario 2.5%-25 pts.	Casi siempre pone el nombre en el problemario 2%-2 pts.	Casi nunca pone el nombre en el problemario 1%-.1 pts.	Nunca pone el nombre en el problemario 0%-0 pts.
<b>Fecha</b>	Siempre pone la fecha en el problemario 2.5%-25 pts.	Casi siempre pone la fecha en el problemario 2%-2 pts.	Casi nunca pone la fecha en el problemario 1%-.1 pts.	Nunca pone la fecha en el problemario 0%-0 pts.
<b>Subtotales</b> <b>Total</b>				

Fuente: Elaboración propia.

## Taxonomía de Marzano

Robert Marzano propone una taxonomía conformada por:

- El Sistema de Conciencia del Ser que determina el grado de motivación al nuevo aprendizaje,
- el Sistema de Metacognición que elabora el plan de acción,
- el Sistema de Cognición que procesa la información y
- el Dominio del Conocimiento que provee el contenido necesario.

### Sistema de Cognición

Los procesos mentales del Sistema Cognitivo toman acción desde el Dominio del Conocimiento. Así se da acceso a la información para usar del conocimiento. Marzano divide el Sistema Cognitivo en cuatro procesos, cada uno de los cuales requiere del anterior:

- conocimiento/recuerdo,
- comprensión,
- análisis y
- la utilización del conocimiento.

### Sistema de Metacognición

Controla los procesos de pensamiento y regula los otros sistemas. Se establece metas y toma decisiones acerca de qué información es necesaria y qué proceso cognitivo será el mejor para alcanzar determinado objetivo.

- **Evaluación de Importancia:** el estudiante puede determinar qué tan importante es el conocimiento y la razón de su percepción.
- **Evaluación de Eficacia:** el estudiante puede identificar sus creencias sobre habilidades que mejorarán su desempeño o comprensión de determinado conocimiento.
- **Evaluación de Emociones:** el estudiante puede identificar emociones ante determinado conocimiento y la razón por la que surge determinada emoción.
- **Evaluación de la Motivación:** el estudiante puede identificar su nivel de motivación para mejorar su desempeño o la comprensión del conocimiento y la razón de su nivel.
- **Especificación de metas:** el estudiante puede establecer un plan de metas relacionadas con el conocimiento.
- **Monitoreo de procesos:** el estudiante puede monitorear la ejecución del conocimiento.
- **Monitoreo de la claridad:** el estudiante puede determinar hasta que punto posee claridad en el conocimiento.
- **Monitoreo de Precisión:** el estudiante puede determinar hasta que punto es preciso en el conocimiento.

### Sistema de Conciencia del Ser

La Conciencia del Ser esta compuesta de actitudes, creencias y sentimientos que determinan la motivación individual para completar determinada tarea. Los factores que contribuyen la motivación son la importancia, eficacia y las emociones.

- **Evaluación de Importancia:** el estudiante puede determinar qué tan importante es el conocimiento y la razón de su percepción.
- **Evaluación de Eficacia:** el estudiante puede identificar sus creencias sobre habilidades que mejorarán su desempeño o comprensión de determinado conocimiento.
- **Evaluación de Emociones:** el estudiante puede identificar emociones ante determinado conocimiento y la razón por la que surge determinada emoción.
- **Evaluación de la Motivación:** el estudiante puede identificar su nivel de motivación para mejorar su desempeño o la comprensión del conocimiento y la razón de su nivel.

### Utilización

Aplicar el conocimiento en situaciones específicas:

- **Toma de decisiones:** utilizar el conocimiento para tomar decisiones o tomar decisiones acerca del uso del conocimiento.
- **Resolución de problemas:** utilizar el conocimiento para resolver problemas o resolver problemas sobre el conocimiento.
- **Investigación experimental:** utilizar el conocimiento para generar y evaluar hipótesis o puede generar y evaluar hipótesis sobre el conocimiento.
- **Investigación:** utilizar el conocimiento para conducir investigaciones o puede conducir investigaciones del conocimiento.

### Análisis

Utilizar lo que han aprendido para crear nuevos conocimientos y aplicarlo en situaciones nuevas.

- **Relación:** identificar similitudes y diferencias importantes entre conocimientos.
- **Clasificación:** identificar categorías relacionadas al conocimiento de sobre y subordinación.
- **Análisis de errores:** identificar errores en la presentación y uso del conocimiento.
- **Generalizaciones:** construir nuevas generalizaciones o principios basados en el conocimiento.
- **Especificaciones:** identificar aplicaciones específicas o consecuencias lógicas del conocimiento.

### Comprensión

Identificar los detalles de la información que son importantes. Recordar y ubicar la información en la categoría apropiada.

- **Síntesis:** identifica la mayoría de los componentes de un concepto y suspende los detalles insignificantes del mismo.
- **Representación:** presentar la información en categorías para que sea más fácil de encontrarla y utilizarla.

### Conocimiento recuerdo

Recuerdo de la información exactamente como fue almacenada en la memoria permanente.

- **Nombrar:** identificar o reconocer la información pero no necesariamente se comprende su estructura.
- **Ejecutar:** realizar un procedimiento, pero no necesariamente se comprende cómo se produjo.

### Dominios de Conocimiento

**Información:** La organización de ideas, tales como principios, generalizaciones y detalles (como términos y hechos). Los principios y las generalizaciones son importantes debido a que permiten almacenar más información con menos esfuerzo categorizando los conceptos.

**Procesos Mentales:** Se pueden alinear procesos complejos, como la escritura, y procesos más simples que encierran una serie de actividades que no es necesario realizar en una serie específica de pasos.

**Procesos Físicos:** Éstos dependen del área de aprendizaje y de lo complejo de la actividad. Se presentan en actividades como las que se dan en el proceso de lectura (movimiento ocular de izquierda a derecha) a las que se presentan en movimientos para realizar ejercicios físicos que requieren de fuerza y equilibrio.

## Referencias

- Marzano, R. J. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Oaks, CA: Corwin.
- SEP. (2011a). *Programa de estudio 2011 Guía para la educadora. Educación básica Preescolar*. México: SEP.
- SEP. (2011b). *Programas de estudio 2011 Guía para el maestro Educación Básica Primaria Tercer Grado*. México: SEP.
- SEP. (2011c). *Programas de estudio 2011 Guía para el maestro Educación Básica Secundaria Matemáticas*. México: SEP.

Enrique Ortega Rocha

enoro@hotmail.com

IUNAES-UNID-ReDIE

Adla Jaik Dipp

adlajaik@hotmail.com

IUNAES-ReDIE

### Resumen

La temática que se aborda en este artículo es la relativa a los procesos de formación de investigadores educativos, para ello se hace una contextualización del entorno formativo de la investigación en México, iniciando con explicar la importancia y vinculación existente entre la educación de calidad como premisa para formar recursos humanos de alto nivel que se aboquen a la investigación, y el desarrollo del país. Se presenta especialmente la importancia de la investigación educativa como fundamento para el logro de la calidad educativa y se hace una reflexión sobre la situación que en México prevalece en cuanto a nuestra posibilidad de hacer investigación educativa dada la escasez de investigadores en esta área, lo que afirma y acentúa la necesidad de formación de investigadores educativos, finalmente se presentan las vías que en Durango se han abierto para la formación de investigadores educativos y que en relación al total nacional el "inventario" de investigadores educativos se ha incrementado significativamente en los últimos años

**Palabras clave:** Investigación educativa, educación de calidad, investigación y educación

### Abstract

The theme that is addressed in this article is related to the processes of training of educational researchers, to do a contextualization of the training environment of research in Mexico, beginning with explaining the importance and linkage between quality education as a premise to form high-level human resources to engage in research, and the development of the country. The importance of educational research as a basis for the attainment of educational quality is presented and a reflection is made on the situation prevailing in Mexico regarding our possibility of doing educational research given the scarcity of researchers in this area. affirms and accentuates the need for training of educational researchers, finally presents the routes that in Durango have been opened for the training of educational researchers and that in relation to the national total the "inventory" of educational researchers has increased significantly in recent years

**Keywords:** Educational research, quality education, research and education

### La educación de calidad

México es un país con una inmensa riqueza, privilegiado como pocos en cuanto a recursos materiales, en forma tal que todos los mexicanos debíamos de gozar de un bienestar satisfactorio, sin embargo, de los 120 millones de habitantes que tiene el país, tenemos alrededor de 54 millones en pobreza y de ellos 15 millones en pobreza extrema. Esto es inconcebible y nos dice claramente que algo no estamos haciendo bien, muy particularmente no estamos administrando bien nuestra riqueza, países como Japón, Corea del Sur, Suecia, Suiza tiene mucho menos que nosotros y están varias veces mejor que nosotros.

¿A qué se debe esto? Obviamente que, a muchas causas, sin embargo, puede señalarse que ante la pregunta hecha a la presidenta de Suecia de cómo había hecho esa nación para tener tan excelentes niveles de desarrollo su respuesta fue, hicimos tres cosas: Educación, educación, educación

La educación por sí misma no logra el desarrollo, pero sin educación no hay desarrollo

señala Oppenheimer (2010), a esto agregaríamos el calificativo que la educación debe ser de calidad para generar ese desarrollo, tal es el caso de países como Corea del Sur que en 1995 el producto interno bruto/cápita de Argentina y Venezuela era 10 veces mayor que Corea y el de México 5 veces. Hoy en día el PBI/cápita de Corea es el doble del de México (27000-14300 millones), ¿qué fue lo que hizo Corea en estos años?, no otra cosa que apostarle a la educación de calidad.

La educación de calidad permitió a varios países asiáticos generar recursos humanos de alto nivel, que consecuentemente los llevó a realizar investigación en varios campos, particularmente el tecnológico, que a su vez generó innovación y patentes para colocar productos en el mercado internacional, con la consecuente atracción de flujos de capital que permitió sacar a la población de esos países de la pobreza en que vivían.

Los resultados de la inversión coreana en educación son más que evidentes si se observan los siguientes datos proporcionados por Oppenheimer (2010) en su libro ¡Basta de historias!

Corea del sur registra unas 7500 patentes por año en Estados Unidos, el mercado más grande del mundo. Brasil, el país latinoamericano que más patentes registra en EUA, logra la aprobación de unas 100 por año, México 55, Argentina 30, Venezuela 14, Chile 13, Colombia 12 y Cuba 6.

Las patentes registradas a nivel mundial presentan la siguiente información:

En 2008, Corea del sur registró 80 000 patentes a nivel mundial, contra 582 de Brasil, 325 de México, 79 de Argentina, 87 de Cuba, 12 de Colombia, 9 de Costa Rica, 7 de Perú, y 2 de Ecuador.

El ranking internacional de las 200 mejores universidades del mundo realizado por "El suplemento de educación superior del Times de Londres" está encabezado por la Universidad de Harvard, e incluye una sola universidad latinoamericana, casi al final de la lista. Se trata de la UNAM, que está en el puesto 190.

Según el ranking de la Universidad Jiao Tong de China, no hay ninguna universidad latinoamericana entre las 100 mejores del mundo. O sea, aunque México y Brasil se ubican entre las 12 economías más grandes del mundo, solo tienen una universidad en el ranking londinense, y está en los últimos lugares. En comparación hay varias universidades de China, India, Corea del sur e Israel en la lista (Oppenheimer, 2010).

Un dato más, los jóvenes que están en la universidad: en México es el 24%, en Brasil el 20%, Colombia 25%, Chile 42%, Perú 31. Los países industrializados en promedio tienen el 69%; La economía del conocimiento requiere que los países tengan por lo menos 12 años de educación formal para poder competir, en Latinoamérica el promedio de escolaridad es apenas de 6 años.

### **La calidad de la educación en México y la investigación educativa**

Todo esto nos habla de una realidad y ante ello se hace necesario reflexionar sobre nuestra situación educativa, las preguntas surgen de inmediato, ¿Existe en México una problemática educativa? ¿Cuál es? ¿En qué consiste el problema de fondo de nuestra realidad educativa?

La respuesta no es fácil dado que el tema es sumamente complejo, pero ante los datos de la situación expuesta y ante los resultados obtenidos en las pruebas internacionales tipo PISA, los índices de deserción escolar, el grado de rezago educativo, la baja eficiencia terminal en el nivel medio superior y superior, la falta de equidad educativa que existe en sectores amplios de la población sobre todo en el medio rural y los suburbios de las grandes ciudades, no podemos menos que aceptar que el problema de fondo de nuestra realidad educativa

independientemente de las muchas causas es la calidad, en términos generales la calidad de la educación que imparte nuestro sistema educativo, salvo honrosas excepciones, no está en el nivel requerido para el desarrollo del país en los tiempos actuales.

El problema señalado es grave y debe atenderse como es debido, no son suficientes algunos ajustes y cambios, es algo muy superior que requiere decisión y voluntad política, amplios recursos, una nueva visión del fenómeno educativo, de la intervención de amplios sectores de la sociedad en general, de instituciones y de funcionarios de los tres niveles de gobierno, pero sobre todo, el hacer en el hecho educativo debe de estar fundado en conocimiento e información confiables de las situaciones y procesos educativos en todos los órdenes, lo cual solamente puede ser obtenido mediante un trabajo permanente y sistemático de investigación educativa que aborde científica y metodológicamente los múltiples problemas del quehacer educativo.

La investigación educativa se constituye así en una herramienta indispensable para trazar el camino que permita transformar la educación actual de nuestro país en una educación de calidad, que responda al reto de generar un producto educativo con las características cognitivas y formativas que demanda la época actual.

Investigar es indagar, es buscar respuestas y en el caso que nos ocupa, se hace necesaria una indagación continua y permanente en torno al tema educativo, respecto a esto, Amaya Martínez (2007) señala que:

La necesidad de investigar en Educación y en los centros e instituciones educativas surge desde el momento en que nos hacemos preguntas sobre cómo funcionan las cosas, sobre los comportamientos de las personas y las instituciones educativas, sobre los efectos que produce nuestra práctica educativa o sobre cómo podemos innovar y mejorar los resultados de nuestras acciones (p. 11).

Por su parte y con relación a la necesidad de la investigación educativa, (Fiorda, 2010, como se citó en Puebla Espinoza, 2013) menciona que el profesional de la educación ha de estudiar su contexto y entender su realidad a fin de generar conocimientos y tomar decisiones con una postura crítica frente a las teorías científicas.

Comenta Amaya Martínez (2007) que:

La investigación nos ayuda a incrementar el conocimiento y a obtener conclusiones sobre la realidad, los fenómenos y los hechos que observamos; nos ayuda a analizar la relación que se establece entre los elementos que *conFiguran* una determinada situación educativa y, muchas veces también, a tomar

decisiones sobre cómo intervenir en dicha situación para mejorarla (p. 11).

La relación entre la generación del conocimiento, la realidad que hace posible la investigación y el potencial para transformar dicha realidad mediante la innovación y la mejora de las prácticas cotidianas es comúnmente referida con la expresión "Investigación, Desarrollo, Innovación", (I+D+I). Esta expresión –aplicada estratégicamente en los países desarrollados y en especial en los asiáticos– es también utilizada (Amaya Martínez, 2007) para designar acciones de investigación vinculadas a los centros de trabajo docente o empresarial y a la inversión en investigación para promover mejoras en las prácticas laborales, en los productos resultados de ellas y en definitiva en la innovación.

Con esto se pretende dar énfasis a la importancia de la investigación en general, en conocer cómo funcionan las cosas y cómo pueden funcionar mejor. En el ámbito educativo esto repercute en la mejora de las prácticas educativas, en los resultados académicos y por supuesto en la calidad educativa, a través del diseño de mejores políticas, programas y modelos educativos.

#### **Potencialidad para hacer investigación educativa**

Una vez establecida la importancia de la investigación educativa, se hace necesario mirar hacia como estamos en nuestras capacidades y posibilidades de hacer investigación educativa, en este sentido, se recomienda analizar la obra "La investigación educativa en México: usos y coordinación" del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C." (2003) en la cual se expone un amplio diagnóstico de nuestra situación educativa, algo que se debe destacar es el hecho de que para hacer investigación, el recurso primordial es que haya investigadores que la hagan, el diagnóstico citado pone en evidencia la carencia o insuficiencia de investigadores educativos en México.

El origen formal de la IE en México tiene lugar en 1963 con la creación del Centro de Estudios Educativos (CEE), fundado por el Dr. Pablo Latapí Sarre. Durante los siguientes 15 años cerca de 20 investigadores impulsan la conformación y crecimiento del mismo. En la década de los 80s se encontraban publicando sus primeras investigaciones cerca de noventa investigadores (Colina & Osorio, 2004).

En una investigación documental realizada para definir cuántos investigadores en educación hay en México, Colina y Osorio (2004) identifican a 336 investigadores de los cuales el 69% se encontraban ubicados en el Distrito Federal y la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. En esta investigación los investigadores educativos se seleccionaron considerando los siguientes criterios: a) ser miembros

de alguna asociación afín al campo de la investigación educativa en México; trabajar en centros de investigación educativa; participar activamente en el campo a través de su producción académica (publicaciones, participación en comités editoriales, desempeño de puestos directivos en el campo, participación en eventos académicos, etc.), para lo cual se basaron principalmente en un análisis del banco de datos del Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE).

Ramírez y Weiss (2004) relacionando tres bases de datos (la del SNI, la del COMIE, la reportada por Colina & Osorio en el 2004) y eliminando repeticiones reportan 508 investigadores en educación en México. Los autores comentan que seguramente hay más personas que realizan investigación educativa, fundamentalmente docentes o profesionales de la educación, que no tienen los requisitos para afiliarse a algún organismo constituido o bien no han deseado hacerlo, así como aquellos que trabajan en consultorías u organismos no gubernamentales (ONGs).

El Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE, 2008, como se citó en Colina, 2009) menciona que en el 2006 el SNI reconocía aproximadamente a 225 investigadores en educación, a los cuales habría que agregar a los investigadores ubicados en otras disciplinas relacionadas con la educación como historia, sociología, psicología, política, etc., que sumaban aproximadamente 120, por lo tanto, serían cerca de 345 investigadores en educación reconocidos por el SIN.

A este respecto Ramírez y Weiss (2004, como se citó en Colina, 2009) comentaron que, si se suman al número de investigadores reportados, los maestros de instituciones orientadas a la educación de las Universidades Pedagógicas y las Escuelas Normales, a los miembros de grupos técnicos de las oficinas gubernamentales, así como a estudiantes de posgrado, se alcanza una cifra aproximada de 2 000 profesionales del área educativa. Sin embargo, resaltan que los productos generados por estas personas no necesariamente son considerados como investigación, dado que no se someten al rigor del método científico, muchas veces no se registra, no se sistematizan, no se someten a la valoración por los pares y no se difunden adecuadamente.

Colina (2009) a partir de sus investigaciones, reportó la cifra de 497 investigadores educativos, distribuidos en un 56.7% en el Distrito Federal y Zona Metropolitana de la Ciudad de México, y el resto en 26 estados de la república.

Una proyección de estos datos al tiempo presente (2016) seguiría arrojando una cantidad insuficiente de investigadores educativos, sobre todo en los estados. Si se considera que la ANUIES para el ciclo 2006-2007 reporta que existen 34,755

estudiantes en el área de educación y humanidades, en el ciclo 2014-2015 reporta 313, 997 estudiantes de posgrado, atendidos por 52, 403 docentes en todas las áreas y si estos números se relacionan con las cifras de investigadores educativos reconocidos por el Sistema Nacional de Investigadores, hay que reconocer que existe una insuficiencia de investigadores y que es necesario aumentar su número para una adecuada formación de los estudiantes de posgrado. Por otra parte, en el sistema educativo nacional existen actualmente alrededor de 35 millones de alumnos, que requieren de mejora en sus procesos educativos y por lo tanto de investigación.

Los datos anteriores permiten visualizar que hay interés en el estudio de los investigadores educativos en México y más importante, permiten reconocer la escasez y la necesidad de formar más investigadores educativos en el país, lamentablemente no se cuenta con una política explícita al respecto, la investigación se hace por lo general a través de las instituciones educativas de nivel superior o bien mediante procesos de sistematización de la práctica educativa a nivel personal.

### **Formación de investigadores educativos**

¿En México donde surgieron o se formaron los primeros investigadores educativos?, según COMIE (2003), la mayoría de los primeros investigadores educativos se formó en la práctica o en el extranjero, desde finales de los setenta comenzaron a egresar de maestrías y, desde finales de los noventa, de doctorados.

Es un hecho que la presión por mayores niveles de calificación y prestigio ha llevado a un crecimiento acelerado de los programas de posgrado en educación. De acuerdo con la ANUIES, en el año 2002, los posgrados en educación y docencia sumaban 271 programas de maestría y 34 de doctorado, éstos se ofrecían en unas 130 instituciones, 50% de ellas de origen privado.

Los datos que muestra Ponce (2013) tomados del Posgrado en México (COMEPO, 2010), indican que en el área de Ciencias Sociales y Humanidades se suman 5260 programas de posgrado, distribuidos por grado: 8.5% en doctorado, 75.3% en maestría y 16.2% en especialidad, conformando el 61.7% del total del posgrado nacional, mismos que son ofertados en un 75% en instituciones particulares.

En el padrón de posgrados de excelencia del CONACyT del 2000 sólo había 11 programas de maestría y cuatro programas de doctorado, dos de ellos del CINVESTAV del IPN, uno de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, y otro de la Universidad de Guadalajara. Para el periodo 2005 - 2007 el número de programas de doctorado en

humanidades y ciencias sociales pasó de 115 a 133 logrando el mayor porcentaje de crecimiento en los programas de doctorado nacionales con un 15.65%. Para 2010, de los 448 programas de doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades, 179 están incluidos en el PNPC del CONACyT lo que representa un 40%.

De acuerdo con Ruiz (2010) el perfil que presentaba el posgrado en México tanto en maestría como en doctorado en sus distintos campos de conocimiento era poco alentador, especialmente en el terreno de las ciencias sociales. Esta aseveración lo evidencia con los siguientes datos: limitada graduación de doctores; concentración en determinadas instituciones de los programas oficialmente considerados de "calidad"; baja producción científica nacional e internacional y de bajo impacto; planta académica de los posgrados envejecida; relación asimétrica entre el número de investigadores y la población económicamente activa.

Pacheco (2011) comenta que particularmente el crecimiento de los programas de doctorado en educación en México, no ha obedecido a las demandas del entorno científico y social-educativo, sino a la competencia entre las instituciones de educación superior que están en búsqueda de prestigio, consecución de recursos y búsqueda de estabilidad institucional, aunado a fenómenos como a la institucionalización de la investigación; la progresiva devaluación de los títulos; así como los apoyos y el reconocimiento nacional otorgado por el CONACyT; sin que se haya realizado una evaluación del impacto científico y social de tal crecimiento.

Lo que es un hecho es que la demanda por hacer estudios de doctorado no necesariamente ha obedecido a la búsqueda de una mayor formación académica para desempeñar tareas de investigación, sino a una necesidad de ascenso laboral. A este respecto menciona Gil (2004) que muchos de los estudiantes de doctorado desean adquirir una habilitación para el ejercicio de la docencia, y han confundido la formación para la investigación con los propios de la profesionalización. Comenta también que esta tendencia sigue vigente a nivel nacional donde se dejan sentir las políticas impulsadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y por programas como el de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), en los que se estimula el aumento en cortos plazos de profesores con doctorado, sin considerar la calidad y los procesos de formación.

## La formación de investigadores educativos en Durango

En relación a lo anterior, en Durango se ha experimentado un crecimiento notable y anárquico en los estudios de posgrado en educación en los últimos años, solamente de Maestría en Educación y afines, hay 17 instituciones que los ofrecen, 3 de ellas públicas, en su mayoría son programas profesionalizantes, con bajos índices de eficiencia terminal, no todos ellos exigen la elaboración de una tesis para la obtención del grado, y en los que sí se señala la tesis como un requisito ineludible, en escasas instituciones se realiza con el rigor metodológico adecuado.

En el caso de los programas de doctorado en educación en Durango, igualmente ha habido un crecimiento desmedido, se ofrecen en siete instituciones privadas y dos públicas que confluyen en el mercado de servicios educativos local con diferentes enfoques, y si bien la finalidad de los programas de doctorado de estas instituciones es la investigación y la tesis es un requisito indispensable, su valor no siempre reside en la calidad y rigor metodológico del proceso de elaboración, sino fundamentalmente en la entrega del producto final en el tiempo y forma reglamentaria. Salvo dos excepciones, el valor del contenido de los trabajos de investigación como obra terminal se encuentra sujeto a criterios laxos y arbitrarios fundamentalmente apegados al cumplimiento formal de requisitos de orden administrativo y aun así, es limitada la eficiencia terminal de algunos de estos programas.

De los doctorados impartidos por instituciones oficiales de Durango, no existe ninguno incorporado al padrón de excelencia del CONACYT y en los privados, la supervisión de los procesos educativos por parte de la SEP es prácticamente nula, de aquí que el prestigio y reconocimiento de su calidad se logra mediante los productos académicos generados y en los que participan, tales como publicación de libros, revistas, cursos, coloquios y congresos de investigación, ingreso al Sistema Nacional de Investigadores etc., destacándose significativamente en ello tanto la Universidad Pedagógica de Durango como el Instituto Universitario Anglo Español.

La pregunta obvia ante todo esto es ¿cómo se forman los investigadores educativos en Durango? ¿son producto de los programas de posgrado en educación, particularmente de los de doctorado o existen otras vías para su formación?, la respuesta no es fácil ni puede contestarse en términos absolutos, sin embargo, la oportunidad de haber podido presenciar y conocer diversas experiencias de formación, hace posible afirmar que en el Estado de Durango se pueden identificar dos modelos o mecanismos de formación de investigadores educativos, que si bien no han alcanzado un pleno

desarrollo como modelos, es innegable su producción objetiva.

Estudios de doctorado. El papel que juegan las instituciones de educación superior a través de sus programas de posgrado es decisivo en términos de formación y orientación de campos temáticos para el desarrollo de ciencia y tecnología, lo que implica que en los procesos de formación doctoral se incida en la generación de propuestas investigativas, de proyectos y de grupos de investigación, condición necesaria para que se dé una relación directa entre la capacidad investigativa institucional y el número de sus profesionales formados en doctorado.

En dichos procesos, la tesis doctoral no debe verse como un simple requisito a cumplir, como una carga, sino como un proceso formativo que ayude a construir un espacio vital de desarrollo académico y personal, a ser cada día mejor en la medida en que se está desarrollando una propuesta; lo importante es el proceso de construcción de la tesis, el cual debe de gozarse, donde se tomen en cuenta los intereses del alumno y disfrute su doctorado. A la escuela, en general, y en particular al nivel de posgrados, en ocasiones solo les interesa el resultado, para poder acceder a otros espacios académicos y mayormente económicos, aunque luego no se siga investigando; en estos casos, la tesis es el cierre de la propuesta investigativa.

Para intentar disminuir este número de doctores cuya única investigación realizada es la tesis doctoral –proceso nada sencillo- hay que iniciar por mejorar los procesos de selección y permanencia, que ocupe el espacio aquel que quiera ser investigador, que finalmente es el objetivo primordial de los procesos doctorales; hay que cuidar los procesos de formación de tal manera que se logren preparar investigadores conscientes de su realidad y su compromiso con la sociedad y fundamentalmente dotarlos de las herramientas metodológicas necesarias para realizar investigación.

En este punto es conveniente retomar a Tamayo (1999) quien menciona cómo se pueden iniciar los grupos de investigadores. Señala que inician con un docente que formula un proyecto y consigue los recursos para realizarlo, en la medida que va avanzando en el trabajo, va comunicando los resultados de su investigación a través de revistas especializadas; poco a poco va incorporando a estudiantes interesados en su temática y se va consolidando un núcleo estable que desarrolla proyectos en la misma línea de investigación; los grupos van creciendo y abriendo nuevas líneas afines de trabajo, que pueden dar paso a un programa de investigaciones, constituido por varias líneas de investigación articuladas entre sí.

Igualmente se puede iniciar a la inversa, la institución de Educación Superior puede ser quien

establezca los programas prioritarios de investigación, considerando su identidad y vocación académica y científica y a partir de ella establecer las líneas desde donde se apoya a docentes y estudiantes para formular y ejecutar proyectos específicos.

Aquí lo importante es que se sume al alumno a las líneas de investigación y proyectos específicos, ya que el pertenecer a un grupo aumenta la posibilidad de permanencia y continuidad en la actividad por el compromiso que se genera, y es una manera de formar la cultura investigativa en los estudiantes de doctorado. A este respecto señala Romero (2004, como se citó en Agudelo, 2004) que:

La investigación en solitario es capaz de generar conocimientos, la historia lo ha demostrado, pero es limitada por la unidimensionalidad en la formación; entonces se empieza a ver la necesidad de abordar de manera integral la realidad y para ello se requiere conjuntar diversas perspectivas para comprender el mismo tema. Así surgen los Grupos, que no son sumatoria de proyectos aislados sino entramados de pasiones y obsesiones por conocer el mismo campo temático o problema nuclear (p.5).

Red de Investigadores. Más allá de los programas doctorales que existen en la ciudad, y que de alguna manera son los responsables de la formación de investigadores educativos, una situación importante a considerar es la presencia de la Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE), que poco a poco, desde el 2009 se ha estado haciendo presente en la entidad.

La ReDIE desde su creación estableció entre sus líneas de acción: la difusión y socialización de la investigación educativa y la formación de Investigadores Educativos.

En cuanto a la primera línea de acción, se diseñaron varias estrategias, entre ellas: a) Edición de dos revistas electrónicas, b) Edición de Libros, c) Desarrollo del Coloquio Nacional de Investigación Educativa ReDIE, y d) Transmisión de un Programa de Televisión. Todas estas estrategias están funcionando y han servido de apoyo particularmente a los investigadores educativos de Durango para dar a conocer los resultados de sus investigaciones.

En relación a la segunda línea de acción, concerniente a la formación de investigadores educativos, se operó el Seminario Permanente de Investigación Educativa ReDIE en 2010 y 2011 a través de sesiones mensuales de carácter modular. En 2015 se retoma la estrategia y se apertura el Seminario Permanente con un programa muy dinámico, elaborado y asesorado por miembros de ReDIE, dirigido a alumnos de posgrados en educación de la ciudad de Durango, se contó con la inscripción de 35 participantes, que fue el cupo máximo que se pudo aceptar y sesionaron dos veces al mes. Los resultados fueron muy buenos, los alumnos están muy motivados

a continuar con una segunda parte, misma que será diseñada en base a las necesidades metodológicas de este grupo. Así mismo se continuará con la edición 2016 del Seminario Permanente.

La Red Durango de Investigadores Educativos recién inicia un nuevo proyecto que denomina Seminario Taller de formación metodológica ReDIE, en el cual participarán los miembros de ReDIE con el propósito de promover la realización de investigaciones educativas con un alto rigor metodológico y desarrollar un proceso autoformativo de profundización en el campo de la metodología de la investigación.

Todas estas acciones que ha estado desarrollando la ReDIE permiten acercar la investigación a la vida cotidiana, a dejar de pensar al investigador como el hombre de la bata blanca en el laboratorio aislado de la comunidad, a sentir la investigación como algo útil y de gran trascendencia que permite abordar de manera integral la problemática educativa, en aras de propiciar la creación de nuevos conocimientos, la generación de propuestas y de elementos de juicio para la toma de decisiones.

### Comentarios finales

El panorama de la investigación educativa en México es muy desigual y particularmente en Durango, no muy alentador: no existe una política estatal de apoyo a la investigación educativa, las bolsas que se ofrecen son ínfimas en comparación con los apoyos que se otorgan a otras áreas del conocimiento; tampoco existe un decidido apoyo para la formación de investigadores educativos, se prefiere invertir en diplomados para los docentes que en estudios de doctorado; en las pocas instituciones de educación superior en las que se realiza investigación educativa, se da prioridad a la docencia, la asesoría, la consultoría, el puesto administrativo y/o directivo, con el detrimento del avance en la investigación.

Se puede decir que el progreso en la investigación educativa en Durango es por interés y compromiso personal de los investigadores, que tienen un deseo genuino de acceder a mejores niveles académicos.

### Referencias

- Agudelo, N. (Julio – diciembre 2004). Las líneas de investigación y la formación de investigadores: una mirada desde la administración y sus procesos formativos. Revista *ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. 1(1).
- Amaya Martínez, R (2007). La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación

- de los centros docentes. Colombia: Ed. Fareso.
- Colina Escalante, A (2009). En busca de investigadores en educación en México. ¿Dónde están y cuántos son los que el país necesita? XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.
- Colina, A. y Osorio, R. (2004). Los Agentes de la Investigación Educativa en México, capitales y habitus. México: Plaza y Valdés.
- COMIE (Septiembre - diciembre 2003). La investigación educativa en México: usos y coordinación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8(19).
- Oppenheimer, A. (2010). ¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las doce claves del futuro. México: DEBATE.
- Osorno, M. (2002). Experiencias docentes, calidad y cambio escolar: investigación e innovación en el aula. Biblioteca virtual Luis Ángel Arango. Colombia.
- Pacheco Méndez, T. (2011). La formación de doctores en educación en la UNAM (2000-2009). Revista Iberoamericana de educación superior, 11(4).
- Ponce Ramírez, L. (2013). El programa nacional de posgrados de Calidad. Avances y perspectivas. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México: CONACyT.
- Puebla Espinoza, A. (2013). Importancia de la Investigación Educativa. Memorias del Primer Congreso Internacional de Transformación Educativa. 3 al 5 de octubre de 2013. Iztapa de la Sal, Estado de México. México.
- Ramírez, R. y Weiss, E. (Abril – junio 2004) Los investigadores Educativos en México: una aproximación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9(21), pp. 501-513.
- Ruiz Gutiérrez, R. (Enero – marzo 2010). Editorial en Revista de la Academia Mexicana de Ciencias, 61(1).
- Tamayo, M. (1999). El proyecto de investigación. Serie Aprender a Investigar. Colombia: ICFES.

# EL CONDUCTISMO COMO RECURSO PARA LA MEJORA DEL AMBIENTE, EL APRENDIZAJE Y LA DISCIPLINA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Iván Morales Acosta

*ivanmoralesacosta2712@gmail.com*

UNID

## Resumen

El propósito del presente artículo surge del interés por rescatar algunas aportaciones que las teorías conductistas han brindado a la educación, orientado al desarrollo de habilidades para la mejora del ambiente, el aprendizaje y la disciplina escolar en la práctica docente. En las técnicas aquí expuestas de condicionamiento por refuerzos es de vital importancia la retroalimentación inmediata, la calidad de la instrucción, la creación de condiciones y un ambiente adecuado que permitan a los estudiantes una formación integral a través de la adquisición de repertorios conductuales perdurables. En las teorías conductistas se reconoce la individualidad de los estudiantes y que no todos tienen el mismo ritmo de aprendizaje, poniendo especial interés en el ambiente y en la respuesta a los estímulos, así se da muestra que los estudiantes no son simples receptores de información.

**Palabras clave:** Conductismo, refuerzo, ambiente, condicionamiento

## Abstract

The purpose of this article stems from the interest in rescuing some contributions that behavioral theories have given to education, oriented to the development of skills for improving the environment, learning and school discipline in teaching practice. In the techniques presented here, reinforcement conditioning is of immediate importance, the immediate feedback, the quality of instruction, the creation of conditions and an adequate environment that allow the students an integral formation through the acquisition of lasting behavioral repertoires. Behavioral theories recognize the individuality of students and not everyone has the same pace of learning, putting special interest in the environment and the response to stimuli, thus shows that students are not mere recipients of information.

**Key words:** Behaviorism, reinforcement, environment, conditioning.

## Introducción

Al hablar de educación se toman en cuenta temas de vital importancia como son el aprendizaje y el desarrollo de los educandos, en el campo de la psicología surgieron diversas teorías del aprendizaje y la instrucción que han dado grandes aportaciones a la educación como son el conductismo y el constructivismo entre otras, existen diversos factores que influyen para que un estudiante adquiera o no los aprendizajes esperados y pueda lograr un desarrollo integral, algunos de estos factores son el ambiente y la disciplina escolar, es aquí donde estas teorías juegan un papel muy importante, donde los resultados y su aplicación son tema de debate entre la comunidad educativa.

El conductismo y en específico el operante, se ha aplicado y se sigue aplicando desde la educación preescolar hasta la educación universitaria, en la vida cotidiana el conductismo se aplica desde el seno del hogar de manera un tanto inconsciente en donde los padres otorgan diversos estímulos ya sean positivos o negativos para modificar la conducta de sus hijos, de hecho, las mismas leyes de nuestro país son de carácter conductista donde el estímulo negativo es un castigo o una sanción ante el incumplimiento de las mismas.

La idea de este trabajo es hacer conciencia en el lector que, pese a las críticas, el conductismo ha demostrado tener buenos resultados en el campo de la educación, en la mejora de la disciplina escolar

y en la generación de ambientes de aprendizaje, a través del moldeamiento de la conducta, con esto no pretendemos que se cree pasividad ni suprimir la creatividad de los educandos, sino utilizarlo como una herramienta más para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## Desarrollo

En la educación, las teorías conductistas han servido como referente en diversos temas, un claro ejemplo es en el diseño y desarrollo de planes y programas de estudio, en ellos encontramos, objetivos generales, objetivos específicos, finalidades, aprendizajes esperados y una serie de contenidos que pueden ser observables y medibles dándoles un juicio de valor según su adquisición, a pesar de que hoy en día contamos con nuevos métodos, modelos y postulados referentes a la enseñanza aprendizaje, las teorías conductistas siguen vigentes en la actualidad.

La teoría conductista se originó en las primeras décadas del siglo XX y su fundador fue J.B. Watson él sostenía que la psicología debería estudiarse de manera científica mediante procesos observables como lo es la conducta., dejando de lado los procesos que no son observables, medibles y poco científicos como la introspección y el estudio de la conciencia, para Watson el ambiente juega un papel importante para la adquisición de conocimiento. Para Hunt (1993, como se citó en,

Schunk 2012 p.72) "la investigación de Watson tiene poca relevancia para el aprendizaje académico, habló y escribió con convicción, y sus firmes puntos de vista influyeron en la psicología desde alrededor de 1920 hasta principios de la década de 1960".

El condicionamiento es el método de estudio del conductismo y se divide en dos el clásico y el operante, la teoría del condicionamiento más conocida es la teoría del condicionamiento operante de B. F. Skinner en dicha teoría él hablaba del aprendizaje por refuerzos, entendiéndose como refuerzo todo aquello que aumenta la posibilidad de repetición y recurrencia de una respuesta deseada, estos refuerzos pueden ser positivos o negativos dentro de los primeros tenemos a los positivos agradables como el otorgamiento de un premio y los positivos no agradables como un reto o el retiro del refuerzo positivo antes adquirido, en los negativos todos son de carácter no agradable como son los castigos o cuando se suprime algo para modificar una conducta determinada. El castigo suprime las respuestas, pero no provoca que se olviden, en otras palabras, no es un medio eficaz para alterar la conducta porque no les enseña a los educandos las conductas correctas, sino que les indica lo que no deben hacer.

Skinner escribió ampliamente sobre cómo se pueden aplicar estas ideas para resolver problemas educativos, él consideraba que existe demasiado control aversivo "si bien los estudiantes pocas veces reciben castigos corporales, a menudo trabajan en sus tareas no porque quieran aprender o porque las disfruten, sino para evitar castigos, como las críticas del profesor, la pérdida de privilegios o una visita a la oficina del director" (Schunk, 2012, p.102)

Desde este punto de vista la educación actual presenta algunas deficiencias, aunque se menciona centrar la atención en el estudiante no se promueve la aplicación en los estudiantes de técnicas básicas de modificación conductual para despertar en ellos el interés del estudio por el simple hecho de aprender y que dicho aprendizaje sea significativo no solo para aprobar cierta materia o para evitar un castigo.

Otra deficiencia la constituye el hecho de que el ámbito y la secuencia de los programas no garantizan que todos los estudiantes adquieran habilidades. Los alumnos no aprenden al mismo ritmo. Para cubrir todo el material, los docentes deben pasar a la siguiente lección antes de que todos los alumnos hayan dominado la anterior (Schunk, 2012 p.103).

Es en este tema donde el conductismo recibe sus más severas críticas incluso se menciona que el conductismo tiende a deshumanizar la educación.

En el párrafo que el libro Aprender a Ser de la UNESCO (1973) le dedica al "behaviorismo" en sus aplicaciones a la educación, aunque no crítico, limita dichas aplicaciones a un tipo de aprendizaje lineal y casi reduce las mismas a la enseñanza programada mediante máquinas. (Sánchez. Escala 1977, p.398).

En la teoría conductista se reconoce que cada estudiante es único y por tanto cada uno sigue su propio ritmo de aprendizaje, por consiguiente habrá casos en el que las estrategias de enseñanza aprendizaje requerirán atención adicional y en otros se podrán utilizar estrategias similares, este esfuerzo adicional implicara atención personalizada y en algunos casos especiales individualizada lo cual aumentaría la eficiencia, en este sentido estas técnicas tienen un carácter humanista contrarrestando las críticas anteriormente mencionadas.

Skinner mencionaba que para resolver estos problemas no servía de nada ampliar la jornada, aumentar el año escolar, elevar los estándares, endurecer los requisitos de certificación o en su caso aumentando el salario a los maestros, si no se aprovecha más el tiempo de la instrucción.

Debemos retomar las prácticas que mejoran y generan un ambiente de respeto propicio para el proceso de enseñanza aprendizaje, como son el saludo al profesor antes de iniciar la clase, el desear los buenos días al personal docente y a nuestros compañeros de clase, retomar nuestros valores cívicos, prácticas que anteriormente se les daba mucho énfasis. Para Vinuesa (s.d. como se citó en Castillo, 2005 p.5) la corriente conductista "supone un proceso de socialización que busca interiorizar valores y normas que respondan a formas y modelos defendidos por la sociedad, transformando el ambiente desde el ámbito físico al socio - cultural". En sí la aplicación de las teorías conductista buscan que el estudiante adquiera un amplio repertorio conductual que le sirva en su vida estudiantil y en la sociedad.

El conductismo considera que es el medio ambiente (físico predominantemente, aunque también el social) el que en principio determina la forma como se comportan los organismos. El aprendizaje de éstos depende de los arreglos ambientales, y por consiguiente, en un momento dado, las condiciones externas pueden arreglarse para que el sujeto o aprendiz modifique sus conductas en un sentido determinado. (García, Guillén & Acevedo. 2011, p.4)

En el conductismo operante de Skinner se señala que las personas responden a estímulos y que nuestra conducta es el producto de nuestro condicionamiento, llevando esto a la práctica

docente es de vital importancia crear las condiciones y el ambiente adecuado para generar el proceso de enseñanza aprendizaje., en grupos escolares con marcada indisciplina estos ambientes adecuados no se dan (se pierde el tiempo de aprendizaje) por consiguiente el proceso de enseñanza aprendizaje es deficiente o nulo, es en este punto donde podemos echar mano de las teorías conductistas generando incentivos o premios para los alumnos, que funcionen como estímulos o reforzamientos que después puedan llegar a convertirse en un condicionamiento para la mejora de la disciplina y el ambiente escolar, de hecho algunos docentes lo aplican con eficacia en la educación preescolar y primaria donde se dan incentivos como estrellitas o paletas, pero es de vital importancia que el reforzamiento se aplique con frecuencia y en el momento adecuado para que se logre un mejor condicionamiento en la conducta de los estudiantes.

Skinner creía que la enseñanza exige la aplicación adecuada de las contingencias del reforzamiento. No se necesitaba ningún principio nuevo para aplicar el condicionamiento operante en la educación. La instrucción es más eficaz cuando 1) los docentes presentan el material en pequeños pasos, 2) los aprendices responden de forma activa en lugar de escuchar de forma pasiva, 3) los profesores dan retroalimentación inmediatamente después de las respuestas de los estudiantes, y 4) los alumnos van aprendiendo el material a su propio ritmo. (Schunk, 2012, p.103)

#### Técnicas de moldeamiento conductual.

Para Morse y Keller (1997 como se citaron en Schunk, 2012, p.99) el método básico del condicionamiento operante para el cambio conductual es el moldeamiento o el reforzamiento diferencial de las aproximaciones sucesivas hacia la forma o frecuencia deseada de la conducta.

Para moldear la conducta, se siguen los pasos que se listan a continuación:

- Identificar lo que el estudiante es capaz de hacer ahora (conducta inicial).
- Identificar la conducta deseada.
- Identificar los reforzadores potenciales en el ambiente del estudiante.
- Separar la conducta deseada en pequeños pasos para ser dominados de manera secuencial.
- Llevar al estudiante desde la conducta inicial hasta la conducta deseada reforzando de manera sucesiva cada aproximación hacia el comportamiento deseado. (Schunk, 2012, p.99)

Tomando como referencia la cita anterior pondremos un ejemplo, un alumno que tiene que realizar una exposición frente al grupo por primera vez puede tener una serie de dificultades, como lo es presentarse frente al grupo, al abordar los temas de los que hablara, la expresión oral, el nerviosismo etc. Es donde el docente debe identificar su conducta inicial o lo que es capaz de hacer y debe aplicar los reforzadores potenciales para favorecer el ambiente., como apoyo al estudiante en los temas que no domine, generar retroalimentación, darle énfasis en la atención que ponen sus compañeros. En las siguientes exposiciones el docente puede presentar al alumno para que identifique cómo se hace, puede separar la conducta deseada en pequeños pasos de manera secuencial como lo menciona Schunk, en este caso sería presentación del expositor, tema de la exposición, desarrollo del tema etc. Así en las exposiciones sucesivas el estudiante tendrá una aproximación al comportamiento deseado, donde el estudiante aprenderá haciendo, con una retroalimentación correctiva, logrando que se dé el moldeamiento. Por lo general los alumnos consideran reforzantes eventos como los elogios del profesor, el tiempo libre, los privilegios, las estampas y las altas calificaciones.

Edward L. Thorndike (1874-1949) un destacado psicólogo estadounidense postuló sus ideas básicas sobre el aprendizaje, dentro de las cuales destacaremos la ley de la disposición., él afirmaba que, cuando alguien está preparado (dispuesto) a actuar si lo hace se siente recompensado, mientras que si no lo hace se siente castigado. Por ejemplo, si una persona se encuentra fatigada, forzarla a hacer ejercicio en ese momento sería un castigo, lo mismo pasa en el salón de clase un estudiante en un principio debe estar dispuesto para la clase, si no lo está, sería un castigo para él y buscaría la manera de cómo sabotearla.

El castigo esta técnica se utiliza muy poco, aunque podría ser necesario cuando la conducta sea tan molesta que no se pueda pasar por alto (por ejemplo, pelear). Un castigo común es el tiempo fuera (del reforzamiento), durante el cual se retira al estudiante del contexto social del grupo; el alumno debe continuar realizando su tarea académica sin interactuar con sus compañeros y sin tener oportunidad de ganar reforzadores. Otro castigo consiste en retirar reforzadores positivos (por ejemplo, tiempo libre, recreo, privilegios) por el mal comportamiento. (Schunk, 2012, p.101)

Guthrie (1886-1959), desarrolló una perspectiva conductista del aprendizaje, Para ese investigador, las conductas fundamentales eran los actos y los movimientos, de la cual destacaremos el

aprendizaje por contigüidad a través de la fuerza asociativa, para explicarnos mejor pondremos el siguiente ejemplo, un estudiante entra tarde al salón de clases y sin pedir permiso, el profesor no lo nota y al transcurrir de la clase se da cuenta que el estudiante entró sin permiso, le señala que debe pedir permiso y que debe llegar puntual a su clase, pero a pesar del regaño del profesor, el estudiante hace lo mismo en la clase siguiente. La solución de Guthrie es que el profesor debía hacer que el estudiante, volviera a salir del salón de clase, entrara nuevamente y pidiera permiso para entrar. La razón por la cual el regaño del profesor es ineficiente para cambiar la conducta del estudiante es que no altera la asociación entre entrar por la puerta y pedir permiso que ocurren en contigüidad temporal.

Los Objetivos conductuales; es de vital importancia que el profesor planifique sus lecciones y tenga bien identificados sus objetivos conductuales, organizando las actividades que ayuden a los alumnos a lograrlos. Según Mager (1992, como se citó en Schunk, 2012, p.104) "un objetivo conductual describe qué realizarán los estudiantes, cuando demuestren sus logros y cómo sabrán los profesores lo que están haciendo." Si un profesor no planea sus actividades, no tiene bien identificado que espera lograr de los alumnos, difícil mente podrá ejercer un control sobre el grupo, es importante poner atención en el tiempo que se dedica al aprendizaje y a la instrucción de calidad buscando el logro de estos objetivos conductuales.

### Conclusiones

De acuerdo con lo expuesto existe un sin número de recursos para la mejora de los ambientes y la solución de problemas educativos, en la actualidad se cuenta con infinidad de recursos didácticos para la transmisión de conocimiento.

La teoría conductista fue muy importante en su momento y aun en la actualidad se utilizan

algunos de sus postulados en la educación, a pesar de que ha sido criticada, en el conductismo se reconoce la individualidad de los estudiantes y que no todos tienen el mismo ritmo de aprendizaje, poniendo especial interés en el ambiente y en la respuesta a los estímulos, así se dan muestras que los estudiantes no son simples receptores de información. Además de las técnicas aquí expuestas, es de vital importancia lograr un vínculo entre pares, tanto del personal educativo como de la escuela con los padres de familia quienes en conjunto son los encargados de enseñar y moldear el comportamiento de los educandos, en unos casos de manera directa y en otros por imitación de los modelos a seguir con los que cuentan.

Para lograr esto es necesario tener metas claras y bien definidas, buscando ambientes agradables de desarrollo que mejoren la convivencia y el trabajo colaborativo. Que los estudiantes adquieran un amplio repertorio conductual y reconozcan que son ellos los responsables de su aprendizaje y su comportamiento, que de ellos depende la formación de una sociedad más justa, democrática y con valores.

### Referencias

- Castillo, M. S. (2005). El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5.
- García Zeferino, E., Guillén C., D. M., & Acevedo P., M. (2011). La Influencia del Conductismo en la Formación del Profesional de Enfermería. *Razón y Palabra*, 16(76), 11.
- Sánchez, M. J. (1977). Análisis Conductual Aplicado a la Educación. ¿Liberación o Domesticación? *Revista Latinoamericana de Psicología*, 9(3).
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson educación.

María Leticia Moreno Elizalde

letymoreno\_e@msn.com

Universidad Juárez del Estado de Durango

### Resumen

El contenido de este trabajo tiene como punto de partida la importancia y trascendencia del desarrollo sostenible, se analizan declaraciones e iniciativas a nivel internacional como a nivel nacional para la introducción de la sostenibilidad en la enseñanza superior. Este análisis favorece una valoración de las acciones realizadas a nivel de universidad, en el contexto de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible impulsada por la UNESCO con la finalidad de implementar programas y proyectos socialmente responsables en las universidades con una visión ética, social y medioambiental, pues es en ellas donde se forman los futuros líderes de organizaciones hacia la construcción de una sociedad sustentable.

**Palabras clave:** declaraciones, sostenibilidad, formación, educación superior.

### Abstract

The content of this work has as its starting point the importance and implications of sustainable development, declarations and initiatives at the international level as well as national level for the introduction of sustainability in higher education are analysed. This analysis favors an assessment of the actions carried out at university level in the context of the Decade of Education for Sustainable Development promoted by UNESCO with the aim of implementing socially responsible programs and projects in universities with an ethical, social, and environmental vision, as it is in them where the future leaders of organizations are formed towards the construction of a sustainable society.

**Keywords:** declarations, sustainability, training, higher education.

### Introducción

La educación para el desarrollo requiere de un nuevo paradigma educativo que responda a los cambios económicos, sociales, políticos culturales y axiológicos de este tiempo. Educar para el desarrollo sostenible debe significar educación para el desarrollo del conocimiento que debe consistir en introducir en el campo de la teoría y de la praxis de los principios, fundamentos y prácticas propias del desarrollo sostenible. En general, se plantea que mediante la educación se puede lograr un futuro mejor; con acciones individuales; es decir, mediante planes y programas que fortalezcan las prácticas ecológicas, beneficiando a los participantes sin negar su esencia, condición y ambiente natural.

En definitiva, en el plano de la educación superior, el paradigma de la sustentabilidad tiene una gran relevancia en relación con su dimensión social, pues es en ella en la que la actividad final de la universidad debe ser orientada: la formación de ciudadanos críticos, con valores éticos que contribuyan a la construcción de un modelo integrador en el que el ambiente no sea visto como algo externo a las sociedades sino como parte de un sistema interrelacionado.

El objetivo de este trabajo es analizar las diversas declaraciones e iniciativas a nivel internacional como nacional para la introducción de la sostenibilidad en la enseñanza superior. Este análisis favorece una valoración de las acciones realizadas a nivel de universidad, en el contexto de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible impulsada por la UNESCO (2002) con la finalidad de replantear las funciones esenciales de la Educación Superior: la docencia, la investigación, la extensión y la gestión, con la finalidad de *conFigurar* una nueva cultura institucional, que se orienta por los principios del Desarrollo Sostenible, de tal forma que permita sensibilizar y responsabilizar a toda la comunidad universitaria con la necesidad de actuar de acuerdo con prácticas ambientalmente coherentes, como con los principios de la solidaridad con los pueblos del mundo y con las generaciones futuras (La Organización Internacional de Universidades por el Desarrollo Sostenible y el Medio Ambiente, 1995).

Hoy en día, no se pueden plantear políticas del medio ambiente sin situarlas en el marco conceptual y estratégico de un *desarrollo sostenible* a través del cual se pueda lograr el progreso social y la satisfacción de las necesidades presentes y futuras,

dando paso a un nuevo modelo de sociedad mundial. Este trabajo se centra en dos problemáticas:

1. ¿Cuál es el marco contextual a nivel internacional y nacional para el desarrollo sustentable y sostenible en la Educación Superior?
2. ¿De qué forma las universidades pueden intervenir como agente de la sostenibilidad?

### Objetivos

1. Analizar el marco contextual a nivel internacional y nacional para el desarrollo sustentable y sostenible en la Educación Superior.
2. Describir la forma en que las universidades pueden intervenir como agente de la sostenibilidad.

### Desarrollo

La UNESCO (1998) señala que las universidades están llamadas a desempeñar una función de liderazgo para concebir soluciones para los problemas vinculados al desarrollo sostenible. De igual forma, las universidades deben asumir un rol de responsabilidad, valores éticos, actitudes y comportamientos propicios hacia un desarrollo humano ambientalmente sostenible a emplear por los futuros líderes profesionales en el ejercicio de sus respectivas profesiones.

Aunque realmente la educación para la sustentabilidad se ha iniciado en la década de los noventa, existen diversas declaraciones internacionales, como puede verse a continuación, que promueven la introducción de la sostenibilidad en la docencia, la investigación, la gestión y la participación social que rodea a la universidad.

#### El Marco Normativo Internacional para la Sustentabilidad en la Educación Superior.

La sociedad actual gasta más recursos naturales de los que puede recuperar, lo que acerca cada vez más a una vida futura sin alimentos, agua, ni materias primas. El *desarrollo sustentable* busca conservar los recursos que permiten la vida. En el desarrollo sustentable se incorpora además la dimensión de la *equidad*. El desarrollo sustentable propone cuidar los recursos naturales que necesitarán las generaciones futuras, sin dejar de usarlos para satisfacer las necesidades actuales (Ramírez, 2012).

En este sentido, el término desarrollo sustentable se utilizó a partir de 1987, en el informe de la Comisión Mundial del Medio Ambiente y el Desarrollo de la ONU, conocido como *Nuestro Futuro Común* o *Informe Brundtland*, documento que promueve la preservación y conservación de los

recursos naturales del planeta y el crecimiento económico sostenido.

Por ello, los organismos internacionales se han comprometido en el desarrollo de la formación superior para la sostenibilidad a través de declaraciones, cartas e iniciativas de apoyo. Como punto de partida, se identifica la integración oficial del medio ambiente en el ámbito educativo a partir de la *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano* en Estocolmo (1972), siendo el primer foro orientado a discutir el papel de la educación superior en el progreso sostenible internacional. La *Primera Cumbre de la Tierra* (1972) marcó el desarrollo de la política internacional del medio ambiente y se comenzó a hablar de la responsabilidad social. De ahí que se propuso a las organizaciones internacionales, entre ellas la UNESCO, diseñar un programa educativo referente al ambiente de alcance global y aplicable a todos los niveles de enseñanza.

De esto, surge el *Plan de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente* (PNUMA), que posteriormente, se elaboraría el *Programa Internacional de Educación Ambiental* (PIEA). De los trabajos de este último, emanó la *Carta de Belgrado* (1975) en un intento considerable para delimitar el ámbito y los contenidos de la Educación Ambiental (De Blas et al., 1991).

Específicamente, sería en la *Conferencias de la ONU sobre el Medio ambiente y el Desarrollo* (1992) donde se tomó en consideración a nivel internacional el concepto de desarrollo sostenible en el tiempo, es decir, respeto al desarrollo capaz de satisfacer las necesidades actuales sin comprometer los recursos para las próximas generaciones.

Entonces, la educación para el desarrollo sostenible requiere transformar el proceso educativo en acción moral para lograr definitivamente una acción social y política a favor de la sostenibilidad. En el informe de la *1ª Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental* (Tbilisi, 1977) se había ya impulsado a la Universidad, como centro de investigación y de formación de los futuros profesionales, para que respondiera a los problemas ambientales.

Estos antecedentes, entre otros, marcaron el inicio de una reforma educativa en el mundo con el tema de la sostenibilidad. En este sentido, resulta pertinente manifestar la creciente tendencia entre las instituciones de educación superior (IES) en admitir su compromiso y liderazgo ambiental, apoyadas en las diversas *declaraciones, cartas e informes* (DCI), las cuales se convierten en los instrumentos más efectivos a la fecha para identificar las normas sobre el desarrollo sustentable y sostenibilidad en el ámbito de la educación superior.

Al participar en DCI de índole internacional, los países han manifestado un compromiso en la búsqueda de alcanzar los objetivos de la sustentabilidad. Entre aquellas de alcance global se identifican las siguientes:

La *Declaración de Bonn* (2009), que plantea apoyar la incorporación del desarrollo sostenible en todos los niveles de la educación superior. Asimismo, se identifican la *Declaración de Swansea* (1993) que refleja el compromiso de las universidades de la Commonwealth para dar respuestas al reto de la sustentabilidad; Además, Se aprobó la Convención sobre el Cambio Climático, el cual trataría sobre la necesidad de reducir las emisiones de Gases de Efecto Invernadero (GEI5), que condujo a la firma en 1997 del Protocolo de Kyoto.

De igual forma, se encuentra el *Informe Delors* (1997), *La educación encierra un tesoro*, el cual hizo hincapié en que la Universidad, desarrolle actividades que se asocian con el progreso de la sociedad, y deben contribuir al desarrollo sostenible.

Por otra parte, la integración de Redes como la *Asociación de Líderes Universitarios para un Futuro Sostenible* (ULSF) y la *Asociación Internacional de Universidades* (IAU), fueron las pioneras con el propósito de crear un marco de compromiso y cooperación universitaria por un futuro sostenible, que se establece en la *Declaración de Talloires* (1990) y la *Declaración de Halifax* (1991).

La influencia de las DCI descritas, y planes de acción puestos en marcha por las Redes de universidades, motivaron la inclusión del Programa 21 de la Cumbre de la ONU de Medio Ambiente y Desarrollo, y la Cumbre de Río '92, del rol de la Universidad para contribuir al desarrollo sostenible, situación que motivó la creación de una nueva red, *COPERNICUS* (1993), red para la cooperación entre Universidades europeas para el intercambio de conocimientos y experiencias en la docencia, investigación y práctica del desarrollo sostenible.

Así, en 2001, las tres redes mencionadas anteriormente (ULSF, IAU, COPERNICUS) se unen con la UNESCO, creando el *GHESP* (Educación Superior Global para la Sustentabilidad) con un compromiso de convertir la sustentabilidad en un foco importante de la educación superior, de unir fuerzas para movilizar a las universidades e instituciones de educación superior con el fin de apoyar el desarrollo sostenible en respuesta al Programa 21.

En este contexto, estas redes llevaron a cabo una serie de actividades de colaboración, como las conferencias internacionales, los inventarios de buenas prácticas, publicaciones y desarrollo de sitios web. Estas actividades son específicamente establecidas como objetivos en la *Declaración de Lüneburg de Educación Superior para el Desarrollo Sostenible* (2001), donde piden, a su vez, a los

gobiernos participantes en la Cumbre de Río+10 a tomar en cuenta el imprescindible rol de la Educación en el logro del desarrollo sostenible.

Esto, como resultado de su influencia durante el desarrollo de la Cumbre, la *Asociación General de las Naciones Unidas* (2002) aprobó la Resolución 57/254, y proclamó la *Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible* (DEDS) de 2005-2014, cuyo objetivo es integrar los valores esenciales al desarrollo sostenible a todos los aspectos del aprendizaje. Y se designa a la UNESCO como organismo rector de esta propuesta que desea integrar la sustentabilidad en todos los sistemas y acciones educativas.

Es importante señalar, también, la visión holística de la *Conferencia Internacional de Educación* (2008) y la *Conferencia Mundial sobre Educación Superior* (2009), donde la *responsabilidad social* queda vinculada a las universidades y al fomento de políticas integradoras de aprendizaje que promuevan *valores éticos* y en especial lo referente a su contribución al desarrollo sustentable o mejoramiento del conjunto de la sociedad. (Ramírez, 2012).

Después, en la *Cumbre del Milenio*, los líderes mundiales adoptaron la *Declaración del Milenio de las Naciones Unidas* (2006), comprometiéndose a sus países a una nueva alianza mundial mediante el establecimiento de una serie de objetivos con plazo hasta 2015, conocidos como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Posteriormente, en 2015, se aprueba la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual pretende retomar los ODM, comprometiéndose a lograr un desarrollo sostenible entre todos los países de las Naciones Unidas en sus tres dimensiones (económica, social y ambiental) durante los próximos 15 años (ONU, 2015).

### La incorporación del ambiente y la sustentabilidad en las IES en México.

La educación superior y las IES en general han devenido en un proceso histórico dinámico que responde a los cambios en el contexto internacional caracterizado por desafíos ambientales, sociales y económicos. Así la incorporación de la perspectiva ambiental y de sustentabilidad en las IES mexicanas ha transitado por varias etapas específicas.

En este sentido, Bravo (2015) indica que a partir de la década de los setenta surge por primera vez un estado de conciencia de los problemas ambientales en el país, y en este marco tiene lugar la promulgación de la *Ley Federal para Prevenir y Controlar la Contaminación Ambiental* (1971). Surge así la creación de la *Subsecretaría de Mejoramiento del Ambiente* (SMA) en 1972, dentro de la Secretaría de Salubridad y Asistencia. En este momento,

particularmente tras el decreto de la ley antes mencionada, las universidades inician el proceso de adopción de la perspectiva ambiental más bien enfocada a los problemas de la contaminación.

Durante la década de los ochenta tiene lugar el llamado a las universidades a incluir la perspectiva ambiental a sus actividades, realizada por la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología al margen de las propuestas enunciadas en la *Declaración de Tbilisi* (1977). Para 1983 se constituye la Dirección de Educación Ambiental y, tres años más tarde, se promueve el primer *Programa Nacional de Educación Ambiental* (PRONEA) con la finalidad de establecer un marco de referencia para las actividades relativas a la educación ambiental en el país y relacionar el sector ambiental con la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Bravo, 2015).

Asimismo, la década de los noventa es sobresaliente por los cambios en las esferas económica, política y social producidos por la globalización. Por lo que, las IES se ven en la necesidad de replantear su papel en la sociedad. De lo anterior, en 1995, se crean la *Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca* (SEMARNAP), y el *Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable* (CECADESU), el cual impulsa las actividades relativas a la educación ambiental durante el periodo 1995-2000. A partir del 2000, cambia su denominación a *Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales* (SEMARNAT), misma que continúa hasta la actualidad (Bravo, 2015).

Por otro lado, los noventa ven el nacimiento de los planes ambientales universitarios. De ellos, vale la pena subrayar el *Programa Universitario de Medio Ambiente en la Universidad* (PUMA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1991, que favorece la implementación de estrategias en otras 10 instituciones (Bravo, 2015).

A partir del 2000 se dieron importantes acciones con la finalidad de integrar los esfuerzos institucionales bajo un marco de referencia general. Sobresalen las publicaciones de la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). "La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo", y el Plan de Acción para el Desarrollo Sustentable en las Instituciones de Educación Superior" en el que tras varias reuniones preliminares y pese a una amplia convocatoria únicamente se contó con la participación de algunas IES según lo expuesto en ANUIES-SEMARNAT, 2002 (como se cita Nieto y Medellín, 2007).

Por otro lado, en 2002 se origina el Proyecto *Desarrollo del Plan de acción para el Desarrollo Sustentable en las Instituciones de Educación Superior en México*, en un esfuerzo del Estado en colaboración con ANUIES, el CECADESU/SEMARNAT y el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la

Educación (IISUE) para incentivar el diseño de estrategias institucionales para la incorporación de la perspectiva ambiental y de sustentabilidad en las funciones sustantivas de las IES (Nieto y Medellín, 2007).

## Conclusiones

La Universidad como entidad docente e investigadora es el principal agente de cambio que debe proporcionar respuestas a los problemas de la sociedad: debe enseñar e investigar para encaminar a la sostenibilidad y capacitar al capital humano que debe emprender el cambio.

Un elemento determinante para conseguir una cultura de la sostenibilidad es la formación universitaria de los futuros profesionales (Clugston, 2002). Todos los alumnos tendrán que formarse en sus campos de especialización de acuerdo con criterios y valores ambientales y sostenibles. Los universitarios habrán de adquirir una comprensión central de la visión de la sostenibilidad, de tal forma que en el futuro puedan considerar esta perspectiva en sus actividades profesionales. Para ello, Ull, Martínez Agut, Piñero, Aznar Minguet (2010) establecen los siguientes objetivos:

- Reforzar las competencias ambientales de los universitarios formados en la universidad.
- Promover incentivos en la docencia e investigación que fomenten la prevención y resolución de problemas causantes de la insostenibilidad.
- Mejorar la interacción entre la demanda social de expertos en sostenibilidad en cualquier ámbito y la formación de profesionales de la universidad.
- Desarrollar mallas curriculares flexibles de enseñanza que faciliten la perspectiva holística del desarrollo humano ambiental y socialmente sostenible.
- Reforzar el rol de las universidades y demostrar su capacidad de educar para conseguir un presente y futuro sostenibles.

Sin embargo, según Ull, et al. (2010), estos objetivos precisan de ciertos requerimientos que se pueden sintetizar en:

- No es posible conseguir los objetivos para la sostenibilidad en un espacio cerrado y fragmentado.
- Es necesario trabajar en equipos y en red para favorecer la inter y transdisciplinariedad para una mayor diversidad de contextos de investigación, acción e interacción.
- Urge la necesidad de incorporación en la malla curricular de las diferentes carreras

que se desarrollan en las universidades de materias que se relacionan con el medio ambiente de tal forma que se haga efectivo el desarrollo sostenible.

La Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS) está imprimiendo una nueva dirección a la enseñanza y el aprendizaje para todos. Con relación a los logros conseguidos, numerosos países han realizado progresos en la implementación de la EDS y han elaborado marcos de políticas innovadoras.

Por lo que, es importante subrayar que, en 2005, el gobierno mexicano convocó a la suscripción del Compromiso Nacional para el *Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible* (EDS) promovido por la UNESCO; y se señaló utilizar la *educación ambiental para la sustentabilidad* (EAS) para la estrategia mexicana (Nieto y Medellín, 2007). Esto, evidentemente, crea un marco legislativo y acciones importantes en cuanto a la incorporación del ambiente en la educación superior.

En suma, la EDS y los países miembros, en el terreno práctico proponen lo siguiente:

- *Compromiso institucional* donde la Universidad deberá demostrar un compromiso real con los principios y la práctica de la protección del medio ambiente y el desarrollo sostenible dentro del mundo académico.
- *Ética ambiental* donde la Universidad promoverá entre el personal académico, estudiantes y el público en general patrones de consumo sostenible y un modelo de vida ecológico, promoviendo programas de desarrollo de capacidades del personal académico para la enseñanza de temas ambientales.
- *Programas de Educación Ambiental* donde la Universidad pondrán en marcha programas de educación ambiental en los que tomen parte tanto profesores e investigadores como estudiantes; todos ellos estarán implicados en los desafíos ambientales y el desarrollo.
- *Interdisciplinariedad* donde la Universidad fomentará programas interdisciplinarios de investigación y educación que se relacionan con el desarrollo sostenible como parte de la misión central de la institución.
- *Conexión en redes* donde la Universidad promoverá redes interdisciplinarias de expertos en medio ambiente en el ámbito local, nacional, regional e internacional, con el objetivo de

colaborar en proyectos ambientales comunes tanto en la educación como en la investigación.

## Referencias

- ANUIES (2010). *Plan de Acción para el Desarrollo Sustentable en las Instituciones de Educación Superior*. Disponible en: [http://www.anui.es/servicios/d\\_estrategicos/libros/lib68/2.html](http://www.anui.es/servicios/d_estrategicos/libros/lib68/2.html).
- Bravo, M. (2015). Procesos de cambio ambiental institucional en la educación superior en México, nuevas respuestas ante la crisis socioambiental. *AMBIENS*. Revista Iberoamericana Universitaria En Ambiente, Sociedad Y Sustentabilidad, 1(2), 86-100. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ambiens/search/authors/view?firstName=Mar%C3%ADa&middleName=Teresa&lastName=Bravo%20Mercado&affiliation=Instituto%20de%20Investigaciones%20sobre%20la%20Universidad%20y%20la%20Educaci%C3%B3n%20Nacional%20Aut%C3%B3noma%20de%20M%C3%A9xico&country=MX>
- Coya, G. M. (2001). *La ambientalización de la Universidad* (Tesis de doctorado). Universidad Santiago de Compostela, en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-ambientalizacion-de-la-universidad--0/> Consultado el 4 de abril de 2017.
- Clugston, R. (2002). Introduction. Filho, W. (Ed.). *Teaching Sustainability at Universities*, Peter Lang: Frankfurt.
- Conferencia Internacional de Educación. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado el 22 de noviembre de 2016 de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf)
- Conferencia Mundial sobre Educación Superior. (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. UNESCO. París.
- Conferencia Mundial sobre Educación Superior. (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado el 12 de junio de 2016 de [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)
- COMPLEXUS. Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable. [http://www.complexus.org.mx/Documentos/Directorio\\_Complexus.pdf](http://www.complexus.org.mx/Documentos/Directorio_Complexus.pdf). (2015).

- complexus.org.mx. Recuperado de 12 October 2016, from [http://www.complexus.org.mx/Documentos/Directorio\\_Complexus.pdf](http://www.complexus.org.mx/Documentos/Directorio_Complexus.pdf)
- De Blas, P., Herrero, C., y Prado, A. (1991). Segunda parte: la educación ambiental y los organismos internacionales. En P. de Blas, C. Herrero y A. Prado, respuesta educativa a la crisis ambiental (1era. ed., pp. 55-81). Madrid: Centro de Publicaciones-Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Declaración de Bonn. (2009). *Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la educación para el desarrollo sostenible*. Recuperado el 11 de febrero de 2017 de [http://www.esd-worldconference2009.org/fileadmin/download/ESD2009\\_BonnDeclarationESP.pdf](http://www.esd-worldconference2009.org/fileadmin/download/ESD2009_BonnDeclarationESP.pdf)
- Declaración de Halifax. (1991). Creando un futuro común: un plan de acción para las universidades. Recuperado el 17 de mayo de 2017 de <http://www.iisd.org/educate/declarat/halifax.htm>
- Declaración de la conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio humano. (1972). Recuperado el 17 de marzo de 2017 de <http://www.unep.org/Documents/Multilingual/Default.asp?DocumentID=97&ArticleID=1503&lang=en>
- Declaración Copernicus. (1994). The University Charter for Sustainable Development. Recuperado el 17 de mayo de 2017 de <http://www.iisd.org/educate/declarat/coper.htm>
- Declaración de Swansea. (1993). Conclusión de la asociación de XV Conferencia quinquenal universidades de la Commonwealth. Recuperado el 17 de mayo de 2017 de <http://www.iisd.org/educate/declarat/swansea.htm>
- Declaración de Talloires. (1990). Declaración de líderes de universidades para un futuro sostenible. Recuperado el 17 de mayo de 2017 de [http://www.ulsf.org/programs\\_talloires.html](http://www.ulsf.org/programs_talloires.html)
- Declaración de Tbilisi. (1977). *Declaración de la conferencia intergubernamental sobre educación ambiental*. Recuperado el 17 de marzo de 2017 <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763sb.pdf>
- Carta de Belgrado. (1975). *Un marco general para la educación ambiental*. Recuperado el 12 de febrero de 2017 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772sb.pdf>
- González, D. (2016). *Educación y Sustentabilidad: La Gestión Sustentable del Campus Universitario en Baja California Sur, México* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Baja California Sur, La Paz, Baja California Sur.
- Lozano, R., Lukman, R., Lozano, F., Huisingh, D., y Lambrechts, W. (2013). Declarations for sustainability in higher education: becoming better leaders, through addressing the university system. *Journal of Cleaner Production*, 48, 10-19. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.10.006>
- Nieto, L. y Medellín, P. (2007). Medio Ambiente y educación superior: Implicaciones en las políticas públicas. *Revista De La Educación Superior*, 36(2), 31-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60414202>. Consultado el 13 de abril de 2017.
- ONU (2015). *Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015. Anexo: Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 12 de febrero de 2016 de [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/69/L.85&Lang=S](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/69/L.85&Lang=S)
- SEMARNAT (2006). Estrategia de educación ambiental para la sustentabilidad en México. (Versión ejecutiva). Recuperado de: <http://www.semarnat.gob.mx/informacionambiental/publicaciones/Publicaciones/Estrategia%20de%20Educaci%C3%B3n%20Ambiental%20para%20la%20Sustentabilidad%20%20SEMARNAT%202006%20versi%C3%B3n%20ejecutiva.pdf>.
- Ull, M. A., Martínez Agut, M. P. y Aznar Minguet, P. (2010). Competencias para la sostenibilidad en los planes de estudio de los nuevos títulos universitarios de grado. VII Jornadas de investigación en docencia universitaria. Universidad de Alicante.
- UNESCO (1998). *La educación superior y el desarrollo humano sostenible. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. (Conferencia Mundial sobre la educación superior. París. ED 98/CONF 202/7.2).
- UNESCO (2005). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014: Plan de aplicación internacional*. Proyecto. (UNESCO.Paris).
- UNESCO (2014). *Documento de posición sobre la educación después de 2015*. Recuperado el 07 de noviembre de 2016 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>

## LA INFLUENCIA DE LOS PROCESOS DE LA INFORMACIÓN EN LA LABOR DOCENTE

Herrera León Karla Graciela  
karlah.leon16@gmail.com  
UNID

### Resumen

El presente escrito contrasta algunas ideas y teorías de los procesamientos de la información del ser humano, para que el docente pueda saber sobre las necesidades que cada alumno presenta, puesto que como dicen: "Cada cabeza es un mundo". Por lo tanto, cada cabeza procesa, analiza y aprende de diferente manera. La labor docente implica una responsabilidad y compromiso enorme, y lamentablemente muchos no se han dado cuenta aún. Ir a un salón de clases no sólo es cumplir y entretener; estar frente a grupo es transmitir, es dar y también recibir. Es una retroalimentación constante y un aprendizaje continuo. El objetivo de este ensayo es despertar el interés de alumnos, de docentes y de la sociedad en general para indagar más a fondo acerca de cómo trabajamos internamente -en este caso- como trabaja nuestra máquina, nuestra computadora, es decir: nuestro cerebro. Como estudiantes o como docentes, el saber que cada persona adquiere habilidades y desarrolla competencias de distintas maneras, logra que se trabaje al ritmo de las necesidades propias que se presentan al impartir o enseñar y también aprender.

**Palabras clave:** Aprendizaje, información, imaginación.

### Abstract

The present paper contrasts some ideas and theories of the human information processing, so that the teacher can know about the needs that each student presents, since as they say: "Every head is a world". Therefore, each head processes, analyzes and learns differently. The teaching work involves enormous responsibility and commitment, and unfortunately many have not yet realized. Going to a classroom is not only fulfilling and entertaining; to be in front of a group is to transmit, to give and to receive. It is a constant feedback and continuous learning. The aim of this essay is to arouse the interest of students, teachers and society in general to investigate further how we work internally - in this case - as our machine, our computer, ie our brain, works. As students or as teachers, knowing that each person acquires skills and develops skills in different ways, manages to work to the rhythm of their own needs when teaching or learning.

**Keywords:** Learning, information, imagery.

### Introducción

Teniendo un montón de prendas en el closet hay mil maneras de combinarlas, sin limitarse a siempre usar una misma camisa con un mismo pantalón. Teniendo pues un montón de maneras de hacer las cosas, no podemos limitarnos a que todo sea solamente de una manera.

Partiendo de este punto, es a veces un poco ilógico que se deseé que una persona llegue a ser igual a otra, o que una persona llegó a pensar exactamente como lo hace la otra y que incluso, pueda aprender de la misma manera que el otro.

Cada ser humano es diferente, aunque siga el ejemplo de otros tantos, siempre habrá algo distintivo. Deja mucho que pensar que el sistema educativo en México y que la enseñanza, se reduzca a un sólo método cuándo no todos desarrollan las mismas habilidades de aprendizaje.

Para algunos estudiantes, por ejemplo, es atractivo el estímulo visual, y para otros el auditivo y no se puede forzar a que el alumno que se le facilita el aprendizaje de manera visual aprenda sólo con estímulos auditivos.

Un docente debe ser capaz de detectar las competencias de cada alumno y más importante aún, debe ser capaz de poder transmitirle conocimientos partiendo de la manera en que el alumno adquiere la información.

Conforme a lo mencionado, nace la inquietud de desarrollar el presente escrito, puesto que al conocer cómo nuestro cerebro almacena la información y cómo aprendemos, es que podemos ayudar a comprender el por qué quizá, algunas personas retienen la información mejor que otras o el por qué en ocasiones se nos dificulta adquirir los conocimientos.

Si bien, hay infinitas razones por las cuáles una persona pudiese tener dificultades en la escuela, dígase entorno social, nivel socioeconómico, nutrición, sistema educativo e incluso el ambiente familiar y el maestro encargado de la enseñanza, el conocer como funciona nuestro cerebro, facilita todo lo relacionado a la educación.

En este escrito, se dan a conocer y se debaten algunas de las teorías de mayor repercusión en los procesos de la información. Se espera, que el presente ensayo sea de ayuda para estudiantes y

para aquellos que se están preparando para la docencia, y aún más, para aquellos que ya se encuentran en el área de la enseñanza.

## Desarrollo

Mucho se ha mencionado ya en el ámbito educativo acerca de la manera adecuada de enseñar, y no sólo hablar por hablar al estar frente a un grupo, y no sólo hacer ejercicios por hacerlos y dejar tarea sólo por dejarla, para cumplir con horarios y currículo. Si se ha de hacer algo, tiene que haber un motivo, un por qué.

En cuanto a los alumnos, es momento de preguntarnos: ¿Cómo enfoca un alumno su atención hacia el maestro? ¿Cómo enfoca su atención hacia los recursos didácticos que emplea el docente? ¿Cómo detecta la información que circula a su alrededor?

Las teorías del procesamiento de la información permiten indagar y abrir la mente hacia los conocimientos, y a su vez dan la oportunidad de responder las preguntas antes ya plasmadas.

Para Shuell (1986, como se citó en Schunk, 2012, p.164), las teorías del procesamiento de información se enfocan en la manera en que las personas ponen atención a los eventos que ocurren en el ambiente, codifican la información que deben aprender, la relacionan con los conocimientos que tienen en la memoria y lo recuperan a medida que lo necesitan.

El ser humano tiene la habilidad por naturaleza desde pequeño a aprender. A medida que un bebé observe y experimente es que va a desarrollarse, y a medida también en que se aliente al niño, es como irá creando su propia autorregulación y forma de prestar atención.

“Los seres humanos son procesadores de información; la mente es un sistema que procesa información; la cognición es una serie de procesos mentales; el aprendizaje es la adquisición de representaciones mentales”. (Mayer, 1996, p.154).

Según las teorías del procesamiento de la información, el desarrollo u aprendizaje de las personas empieza con los estímulos de los sentidos que son: la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto. Cuando el cerebro recibe sensaciones, el cerebro interpreta y almacena según la importancia el mensaje.

Schunk (2012, p. 165) afirma lo siguiente: “El registro sensorial adecuado recibe la información y la mantiene un instante en forma sensorial. Es en este momento cuando ocurre la percepción (el reconocimiento de patrones), el proceso en el que se le da significado a un estímulo”.

Esto por lo general no implica darle un nombre, ya que nombrar toma algún tiempo y la

información permanece en el registro sensorial apenas una fracción de segundo. La percepción, más bien, consiste en empatar la información que se acaba de recibir con la información conocida. (Schunk, 2012, p. 165).

Como todo en la vida, una cosa lleva a otra, el ser humano percibe primeramente a través de los sentidos, presta atención a los acontecimientos y en base a esto, lleva las vivencias a la memoria temporal o de largo plazo según sea el impacto de la información, y según sea el registro que se tenga de la actividad que se está realizando. Todo lo anterior lo llevará a comprender y a resolver problemas y por ende, se va a dar el aprendizaje.

Si los docentes saben que ésta es la manera en que una persona absorbe los mensajes del mundo que le rodea, ¿Por qué centrarse a que la educación sea cerrada y por repeticiones? ¿Qué no acaso, un niño aprendería mejor si se le llega por esta parte de los sentidos y no sólo por memorización de conceptos?

Aunque el proceso de enseñanza esté bien organizado, los resultados de aprendizaje pueden variar de modo significativo entre un alumno y otro, entre un grupo y otro. En ello, pueden influir distintos factores, como el interés, las capacidades o experiencias previas, el vínculo o la relación entre los miembros del grupo, entre otros factores. Nunca un grupo humano es igual a otro ni desarrolla los mismos procesos. (Davini, 2008, p. ¿?)

Como se menciona, existen diferentes puntos que destacan en el proceso de la enseñanza, y no todos aprenden de la misma manera. El desarrollo de las capacidades cognitivas varía según la crianza y entorno de la persona, por mencionar algunos factores. Cada ser humano desarrolla diferentes habilidades que son de ayuda para el aprendizaje.

Hay varias prácticas que evitan que las aulas se conviertan en lugares predecibles y repetitivos, lo cual disminuye la atención. Los profesores podrían variar sus presentaciones, los materiales que utilizan, las actividades para los estudiantes y sus características personales, como su manera de vestir y sus modales. Las lecciones para los niños pequeños deben ser breves. Los profesores pueden mantener niveles elevados de actividad involucrando a los estudiantes y desplazándose por el aula para verificar su progreso. (Schunk, 2012, p. 173).

Los docentes de hoy en día ya no pueden sólo basarse en un libro, los maestros del ahora tienen que poner el ejemplo e indagar para enriquecer las clases, prepararse y no sólo quedarse con estudios de licenciatura. El estudiar ayudará a que la persona encargada de la enseñanza sea un facilitador y que los conocimientos le lleguen a todos sus alumnos.

En décadas pasadas, se tachaba al alumno de tener poco coeficiente intelectual, por no decir

otras palabras; sin embargo, nadie cuestionó jamás que quizá el problema no era el alumno, sino el maestro e incluso también el sistema educativo.

Para entender más a fondo cómo funcionan los procesamientos, es importante indagar no sólo en la importancia de los registros sensoriales, sino también, en otras teorías como lo es la Gestalt.

“La teoría Gestalt postula que las personas utilizan principios para organizar sus percepciones, entre los que destacan la relación *Figura-fondo*, la proximidad, la semejanza, el destino común, la sencillez y el cierre” (Schunk, 2012, p. 176).

Las percepciones que destaca esta teoría nos hablan de la manera en que percibimos los elementos, algunos en forma singular y otros como una unidad. En la docencia estas percepciones en singular podrían ayudar a notar como el alumno detecta las formas y las *Figuras*.

Algunos otros aspectos por señalar son la memoria a corto plazo o memoria temporal (MT) y la memoria a largo plazo (MLP).

Por su parte, Unsworth y Engle, (2007, como citaron en Schunk, 2012, p.183), mencionan lo siguiente: “La MT es la memoria de la conciencia inmediata, la cual desempeña dos funciones críticas: el mantenimiento y la recuperación”.

En este tipo de memoria se requiere de enfocar la atención a lo que se está haciendo para poder mantener la información y desarrollar un aprendizaje o para poder almacenar la información en la memoria a largo plazo. La MT es cuestión de segundos y si la persona se distrae, será difícil que retengan los mensajes.

Por otro lado, en cuanto a la memoria a largo plazo, Schunk (2012, p.183) afirma lo siguiente: “La información entrante se mantiene en un estado activo durante un periodo breve y se procesa repasándolo y relacionándolo con la información recuperada de la memoria a largo plazo (MLP)”.

En la memoria a largo plazo, se almacenan vivencias –tanto buenas como malas–, así como significados y recuerdos. Se hace la analogía de la mente humana con una biblioteca, e incluso con una computadora, en el sentido de que todos los datos que resulten de interés o que por una u otra razón han sido almacenados en la memoria, se mantienen ahí en el librero mental o en carpetas, y una vez que se necesitan esos datos se recuerda que ahí están y se buscan y son utilizados.

Conforme a lo anterior, se puede rescatar, que, si el maestro desea que el alumno tenga un aprendizaje significativo, se debe esforzar de cierta manera, para que lo que en su momento se este explicando al alumno, sea de interés y logre que no desaparezca en la MT y se quede en la MP. Un docente para esto debe prepararse y hacer de sus clases lo mejor posible para atraer la atención.

Además, se deben emplear actividades propias de acuerdo a las habilidades del alumnado, para que éstos sean capaces de codificar la nueva información y almacenarla.

En las teorías de la información, también se habla de la manera en que se separa la información en el cerebro. Se dice que se almacena por campos semánticos y que se mantiene una cierta organización en todos los procesos mentales con redes proposicionales, conexiones, secuencias, procedimientos, esquemas, etc.

Para que un alumno no llegué a olvidar el mensaje que se le está dando, y para ayudar a retener la información, Schunk (2012, p. 213) plantea algunas sugerencias a los profesores:

- Repasar periódicamente la información y habilidades importantes durante las actividades de las clases.
- Asignar tareas para la clase y el hogar que refuercen los conocimientos y las habilidades adquiridas con anterioridad.
- Enviar a casa paquetes divertidos para aprender durante las vacaciones, que refuercen los diversos conocimientos y habilidades adquiridos.
- Al introducir una nueva lección o unidad, repasar el material previo que se requiere para dominar la nueva información.

Por otra parte, continuando con la explicación de los diferentes procesos que ayudan al aprendizaje, es importante mencionar el concepto: *imaginiería*.

“La *imaginiería* se refiere a las representaciones mentales del conocimiento visual/espacial, en las que se incluyen las propiedades físicas de los objetos o acontecimientos representados”. (Schunk, 2012, p. 213).

En la medida en que los estudiantes utilicen la *imaginiería* para representar conocimientos espaciales y visuales, la *imaginiería* parece relacionarse con las materias educativas que tratan con objetos concretos. Al impartir una unidad acerca de diferentes formaciones rocosas (montañas, altiplanos, cordilleras), el profesor podría mostrar fotografías de diferentes formaciones y pedir a los estudiantes que las imaginen. En geometría, la *imaginiería* se utilizaría al trabajar con rotaciones mentales. Las ilustraciones mejoran el aprendizaje de textos. (Schunk, 2012, p. 215).

La *imaginiería*, puede ser muy útil en la enseñanza pues no sólo se les estaría hablando a los alumnos y diciéndoles conceptos. Con la *imaginiería*, se da la oportunidad de relacionarse de una forma un tanto real con lo que esta enseñando el profesor. Se les puede llevar a lugares concretos, dependiendo de que sea la clase, y pedir que imaginen según el contexto y los contenidos. Con la *imaginiería* se da la oportunidad a los alumnos, de hacer

representaciones mentales y crear ellos mismos esos nuevos conceptos.

Los principios del procesamiento de la información se están aplicando cada vez más a los entornos de aprendizaje académico. La importancia que tiene la teoría para la educación continuará expandiéndose con las investigaciones futuras. Tres aplicaciones a la enseñanza que reflejan principios del procesamiento de la información son los organizadores avanzados, las condiciones de aprendizaje y la carga cognoscitiva. (Schunk, 2012, p. 217).

Esto se refiere, a las conexiones que se generan de los conocimientos nuevos con el aprendizaje ya almacenado, los factores que influyen en el proceso de aprendizaje, como las habilidades y actitudes, y finalmente la manera en que se ha aprendido a aprender.

Es necesario recalcar que, para que el aprendizaje sea significativo, debe quedar grabado en la memoria, es decir en la memoria a largo plazo. De ahí la importancia del papel del docente para que lo que se enseña logre pasar a esta memoria a través de los registros sensoriales como se planteó en el principio del documento, y logrando que la información nueva pueda ser comparada por el alumno y sea retenida en su biblioteca mental.

Es importante también mencionar que el profesor debe mantener motivado al alumnado y no hacerlos competir, pero sí hacerlos desarrollar sus competencias, cualidades y habilidades, para que así el alumno sea capaz de desarrollar sus propios sistemas de aprendizaje.

### Conclusiones

Pareciera que todo el tema de los procesamientos de la información hablara claramente acerca de muchos de los aspectos del tan debatido nuevo sistema educativo. Principalmente porque se habla en las teorías, acerca de que la mejor manera de aprender es haciendo que el alumno desarrolle por sí mismo sus habilidades.

Se dice que ahora las escuelas deben seguir un modelo constructivista y que se deje de lado todo el conductismo que se usaba anteriormente en las aulas. Sin embargo, hay ciertas situaciones que sí deben ser marcadas del profesor hacia el alumno, hay ciertos conceptos que sí requieren memorización y repetición.

No se puede dejar a un lado todas las corrientes epistemológicas y todas esas corrientes que explican el conocimiento, ni tampoco se debería casarse con la idea de que una teoría o corriente es solamente la correcta.

Se necesita dudar y cuestionar para aprender (escepticismo), se necesita razonar para poder indagar (racionalismo), se debe adquirir conocimiento a través de las experiencias (empirismo) y por supuesto, el alumno debe ser capaz de construir su pensamiento (pragmatismo).

Es de suma importancia que se hagan cambios en la manera de pensar, pero esto, a decir verdad, sólo se logra estudiando, leyendo y comparando como se realizó este ensayo.

El aprendizaje si bien depende de cada persona, éste se puede fomentar desde temprana edad en las escuelas de muchísimas maneras. Un docente tiene que tener también la habilidad de transmitir y hacer que nazca el interés por adquirir conocimientos.

La educación es la única vía por la cual se puede mejorar como sociedad, es entonces, una gran labor, una gran responsabilidad y también un reto enorme el decidir dedicarse a la enseñanza.

No queda más que mencionar lo siguiente: "El aprendizaje es el cambio relativamente permanente en la conducta de las personas".

### Referencias

- Davini, M. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. México: Santillana.
- Schunk, D. (2012). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. México: Pearson Educación.

## UN ACERCAMIENTO AL ESTADO DEL CONOCIMIENTO: VARIABLES, DISCAPACIDAD VISUAL-PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS.

Javier Borjas Caraveo

*javier.borjas027@gmail.com*

SETEL

Dolores Gutiérrez Rico

*lolitarico@hotmail.com*

Universidad Pedagógica de Durango.

### Resumen

La educación básica en México ha replanteado sus horizontes con la intención de crear una realidad social más equitativa, hablando en cuestión de derechos humanos y de la posibilidad de acceso que tienen todos los ciudadanos a una educación de calidad. El presente artículo muestra un acercamiento al estado del arte, así como una discusión conceptual en torno a la realidad que viven los estudiantes de secundaria con discapacidad visual al interior de las escuelas, haciendo un énfasis especial en el desarrollo de procesos como la inclusión educativa, y más específicamente, la producción de textos como herramienta para su aprendizaje.

**Palabras clave:** Discapacidad visual, producción de textos, inclusión.

### Abstract

Mexico's basic education, has reconsidered its forecasts with the goal of making a social reality more equitable, in matters of human rights and the possibility for every citizen for accessing to a quality education. This article has a look at the state of knowledge and shows a conceptual discussion too, showing the reality that students with visual disabilities live inside of schools, making a special focus on the developing of processes like educative inclusion, and specifically, text production like a tool for their learning.

**Keywords:** Visual disability, text production, inclusion.

### Introducción

Con la implementación de las reformas estructurales en materia educativa, que en México han sido puestas en práctica a lo largo de las primeras dos primeras décadas del siglo XXI, se le ha dado una mayor importancia al desarrollo de ciertos contenidos disciplinares, localizados en áreas específicas del conocimiento. Es decir, se han puesto en marcha propuestas que van encaminadas, principalmente, al desarrollo de ciertas habilidades en los estudiantes, como lo son el pensamiento lógico matemático, la investigación científica, y el mejoramiento en los procesos de lectura y escritura.

Dichas habilidades, han sido consideradas inclusive, como aspectos imprescindibles para llevar a cabo las evaluaciones, no solo en el ámbito nacional y local, sino también en el panorama internacional; esto se puede ver reflejado en la aplicación de la prueba que el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) realiza cada tres años a los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre ellos México.

La ya conocida prueba PISA, se centra en medir las habilidades de los educandos que transitan por la educación básica de cada país, especialmente, en tres áreas del conocimiento: español, matemáticas y ciencias; los resultados

obtenidos en ella determinarán en un gran sentido, la facilidad de otorgar recursos a los gobiernos de cada país en materia educativa. De lo anterior, se rescata la importancia que representa que los estudiantes de educación básica tengan un adecuado dominio de las habilidades y conocimientos relacionados con las áreas ya mencionadas; además, estos aspectos se han considerado como elementos clave para el desarrollo de una educación integral.

En otro orden de ideas, y haciendo énfasis en la educación básica en México, durante las últimas décadas se ha trabajado vehementemente, en el sentido de acercar a las escuelas a desarrollar prácticas bajo los principios de la inclusión y equidad; en el reciente modelo educativo, implementado en el año 2016, se abre especialmente, un apartado el cual considera de manera específica que cada escuela en el país "debe ser un espacio incluyente, en el que se practique la tolerancia y no se discrimine por origen étnico, género, discapacidad, religión, orientación sexual o cualquier otro motivo" (p.65), exponiendo a su vez, la importancia de eliminar las barreras que se presenten ante el aprendizaje, las cuales en muchas ocasiones son derivadas de las prácticas sociales, como la discriminación.

De lo anterior, se ha propuesto poner en práctica acciones encaminadas a mejorar las condiciones de aprendizaje de todos los estudiantes, promoviendo con ello, una igualdad de derechos en

la que se ha destacado como prioridad atender las situaciones relacionadas con escuelas indígenas, multigrado y con carencias socioeconómicas, pero también con un peso de igual magnitud, a los educandos que presentan algún tipo de discapacidad.

Es por ello, que el presente artículo, se centra en relacionar las cuestiones que van ligadas al manejo específico de la producción escrita en estudiantes que presentan discapacidad. Se ha decidido hacer un énfasis especial, considerando a la discapacidad visual, a conciencia de la existencia de otros tipos, dado que la búsqueda en el estado del arte actual, ha arrojado como un campo amplio de búsqueda esta situación en particular.

Cabe mencionar que la intención, sin lugar a dudas, es poner un énfasis en cuanto a la situación que se está viviendo con estos jóvenes que por alguna circunstancia de su vida han quedado limitados en su visión; sin embargo, la inclusión actual no pone límites; no obstante las situaciones que viven son de gran importancia conocerlas para así, dejar un legado de lo que sucede a su alrededor.

Por otra parte, a lo largo del texto, se presentará una noción más amplia de la relación existente entre los conceptos de producción escrita y discapacidad visual, así como la importancia que representa para un proceso de inclusión educativa, atender a procesos de esta índole; todo ello, con la intención de conocer más a fondo, las necesidades que enfrentan las escuelas actuales en dicha materia, al atender a estudiantes que presentan esta condición de vida en particular.

#### Acercamiento al estado del arte

Interpretar la realidad que viven estudiantes de secundaria con discapacidad al interior de los espacios educativos actuales, resulta un aspecto importante cuando en materia de inclusión se trabaja. En este sentido, tener un acercamiento a los procesos escolares en los cuales se desarrollan los educandos con discapacidad visual, ha sido un factor de puntual relevancia, es por ello que una vez revisado el estado del conocimiento a profundidad, se realizó el análisis riguroso de un total de 32 estudios investigativos, los cuales fueron indagados en distintos sitios, como lo son buscadores de documentos en la red, páginas web escolares, bases de datos de documentos y tesis, hemerotecas científicas, así como bibliotecas virtuales; en su mayoría, las investigaciones recabadas están relacionadas con las variables, producción escrita y discapacidad visual.

Para una mejor organización y claridad del análisis de los diferentes estudios se establecen categorías que permiten su discusión:

#### Categoría dimensiones de estudio.

La dimensión analizada con mayor frecuencia, fue discapacidad visual, algunos de los estudios encontrados fueron: Alvarado y Hernández (2013), Arteaga y Cortés (2014), Avendaño y Díaz (2014), Bernal (2012), Cabrera (2012), Gallego y Rodríguez (2011a), Gallego y Rodríguez (2011b), Garaigordobil y Bernarás (2010), García (2010), Gavilán y Castignani (2012), Herrero (2015), León (2014), Malta (2009), Morán (2015), Pereira y Pino (2009), Rodríguez (2007a), Serrano y Palomares (2013), Serrano, Palomares y Garrote (2013), Torres (2013); estos estudios tienen en común la situación de analizar de forma explicativa, descriptiva y de intervención, el entorno de la discapacidad visual en los cambios educativos de transformación actual.

Otra de las dimensiones de estudio, misma que en la sociedad actual ha tomado un rumbo primordial, es lo referente a la inclusión; ya que dentro del modelo educativo 2016, es una de las líneas de acción que más ha interesado a las autoridades competentes; en este caso, la inclusión educativa, obteniendo un número significativo de investigaciones que la abordan, entre ellas se tiene: Agudelo, Areiza y Arias (2008), Aquino, García e Izquierdo (2012), García (2010), Gutiérrez y Méndez (2014), Herrero (2015), Moreno, Barrero, Marín y Martínez (2009), Serrano, Palomares y Garrote (2013), Suriá (2012).

#### Categoría metodología.

De los estudios analizados, un total de 19 se elaboraron bajo un enfoque cualitativo, los cuales fueron desarrollados por: Agudelo et al. (2008), Aquino et al. (2012), Arteaga y Cortés (2014), Avendaño y Díaz (2014), Bernal (2012), Cabrera (2012), Gallego y Rodríguez (2011a), Gallego y Rodríguez (2011b), Gutiérrez y Méndez (2014), Luján y Zambrano (2009), Malta (2009), Morán (2015), Moreno et al. (2009), Pereira y Pino (2009), Rodríguez (2007a), Rodríguez (2007b), Serrano y Palomares (2013), Serrano et al. (2013), Torres (2013).

Dentro del enfoque cuantitativo se desarrollaron 8 estudios, mismos que fueron realizados por Fernández-Jiménez, López, Fernández y Polo (2013), Gallego y Rodríguez (2015a), Gallego y Rodríguez (2015b), Garaigordobil y Bernarás (2010), Herrero (2015), Polo y López (2011), Suriá (2012), Valenzuela y López (2015); así mismo, 3 han sido realizados bajo el paradigma socio – crítico bajo la autoría de Alvarado y Hernández (2013), García (2010), León (2014); uno ha combinado la metodología cuantitativa y cualitativa, elaborado por Domingo, Gallego, García y Rodríguez (2010), por lo que se considera de corte mixto. Solo en uno de los casos no se especifica el enfoque tomado para su elaboración, es la investigación realizada por Gavilán y Castignani (2011).

Dentro de los estudios cualitativos los métodos utilizados fueron: el estudio descriptivo, el estudio de caso, la experiencia de campo, las bases documentales, el método evaluativo, el estudio de caso colectivo, la investigación – acción, la fenomenología y la etnometodología.

En las investigaciones cuantitativas los métodos utilizados se remiten a: la investigación social mediante encuesta, la bibliometría, el estudio descriptivo comparativo correlacional de corte transversal, el método experimental (descriptivo) y el método no experimental. Por último, en los trabajos bajo el enfoque sociocrítico (5 en total), los métodos utilizados fueron: la investigación – acción, el estudio de caso múltiple y la implementación de material didáctico.

Las técnicas más utilizadas en las investigaciones que se analizaron fueron principalmente, la entrevista (semiestructurada, abierta, a profundidad, estructurada), y el cuestionario; cabe mencionar, que la entrevista es una técnica muy importante para los estudios cualitativos encontrándose relación con autores como Agudelo et al. (2008), Aquino et al. (2012), Arteaga y Cortés (2014), Avendaño y Díaz (2014), Bernal (2012), Cabrera (2012), Gallego y Rodríguez (2011a), Gallego y Rodríguez (2011b), Gutiérrez y Méndez (2014), Malta (2009), Morán (2015), Pereira y Pino (2009), Rodríguez (2007b), y Torres (2013) que utilizaron esta técnica.

Por otro lado, el cuestionario se posicionó como la técnica más recurrente en los estudios cuantitativos, siendo primordial para la recolección de datos en este tipo de investigaciones; algunos de los autores que la implementaron en sus estudios fueron: Fernández-Jiménez et al. (2013), Gallego y Rodríguez (2015a), Gallego y Rodríguez (2015b), Garaigordobil y Bernarás (2010), Herrero (2015), Polo y López (2011), y Suriá (2012).

### **Categoría ámbitos geográficos.**

#### **Ámbito internacional.**

Con relación al ámbito donde se han desarrollado las investigaciones comprendidas en el estado del conocimiento, el aspecto internacional es el que ha tenido mayor índice de investigaciones, con un total de 29 estudios, lo cual refleja una marcada mayoría con respecto a la indagación que se ha realizado en el tema.

España ha sido el país en el cual se han derivado un mayor número de investigaciones en esta búsqueda, con un total de 15 trabajos, elaborados por Domingo et al. (2010), Fernández-Jiménez et al. (2013), Gallego y Rodríguez (2011a), Gallego y Rodríguez (2011b), Gallego y Rodríguez (2015a), Gallego y Rodríguez (2015b), Garaigordobil y Bernarás (2010), Herrero (2015), Pereira y Pino (2009),

Polo y López (2011), Rodríguez (2007a), Rodríguez (2007b), Serrano y Palomares (2013), Serrano et al. (2013) y Suriá (2012).

De los países ubicados en Latinoamérica, se rescata a Colombia como aquel que ha arrojado más resultados, con un total de 5 investigaciones, elaboradas por Agudelo et al. (2008), Alvarado y Hernández (2013), Bernal (2012), León (2014) y Moreno et al. (2009). Tanto en Chile como en Ecuador se han localizado dos investigaciones, teniendo para el primero, los autores Avendaño y Díaz (2014) y Valenzuela y López (2015); y para el segundo país, las colaboraciones de García (2010) y Morán (2015).

Para los siguientes países solamente se encontró una investigación que correspondiera a este objeto de estudio; para el caso de Argentina el trabajo desarrollado por Gavilán y Castignani (2011), en Brasil el aporte de Malta (2009), Costa Rica con la colaboración de Arteaga y Cortés (2014), en Perú al autor Torres (2013), y Venezuela con la aportación de Luján y Zambrano (2009).

#### **Ámbito nacional.**

En México se ha priorizado el interés sobre la inclusión educativa, entendida desde un sentido de comunidad social, cada persona tiene derecho a un sinnúmero de aspectos educativos que le permitan trascender; los modelos educativos han tomado en cuenta este aspecto desde su adaptación, vinculación, programas curriculares, procesos de aprendizaje, así como de los mercados laborales a los cuales puedan insertarse; sin embargo, vemos que en relación a estas variables existe poco estudio, la muestra es la revisión de tres investigaciones a nivel nacional correspondientes a Aquino et al. (2012), Cabrera (2012) y Gutiérrez y Méndez (2014).

#### **Categoría nivel educativo.**

Muchos de los estudios analizados no fueron desarrollados exclusivamente en un solo nivel educativo, sino que en la mayoría de los casos una misma investigación abarca dos, tres, o más niveles, esto demuestra la marcada tendencia de un interés polisémico por realizar investigación en los distintos niveles que componen el abanico educativo tan diverso para cada país y sus regiones.

A continuación, se darán a conocer los estudios que tienen relación directa con los niveles de educación que se encuentran dentro del sistema de nuestro país, comenzando por el nivel superior, que ha sido el nivel al cual se enfocaron más trabajos investigativos, con un total de 13 estudios elaborados por Aquino et al. (2012), Arteaga y Cortés (2014), Avendaño y Díaz (2014), Bernal (2012), Domingo et al. (2010), Fernández-Jiménez et al. (2013), Gallego y Rodríguez (2015a), Gutiérrez y Méndez (2014), Luján y

Zambrano (2009), Polo y López (2011), Rodríguez (2007b), Suriá (2012) y Valenzuela y López (2015).

Posterior a ello, se encuentra el nivel secundaria con un total de 12 investigaciones desarrolladas por Arteaga y Cortés (2014), Gallego y Rodríguez (2011a), Gallego y Rodríguez (2011b), Garaigordobil y Bernarás (2010), Gavilán y Castignani (2011), Herrero (2015), Malta (2009), Rodríguez (2007b), Serrano y Palomares (2013), Serrano et al. (2013), Suriá (2012) y Torres (2013). En el nivel primaria también se localizaron un total de 12 estudios investigativos correspondientes a los autores Agudelo et al. (2008), Alvarado y Hernández (2013), Gallego y Rodríguez (2011a), Gallego y Rodríguez (2011b), Garaigordobil y Bernarás (2010), García (2010), Herrero (2015), León (2014), Pereira y Pino (2009), Serrano y Palomares (2013), Serrano et al. (2013) y Suriá (2012).

Luego se tienen, tanto el nivel preescolar como bachillerato, con un total de 5 trabajos de investigación; en el primer caso, por los autores Agudelo et al. (2008), García (2010), Herrero (2015), Serrano y Palomares (2013) y Serrano et al. (2013); para el caso de bachillerato, se contempla a Gallego y Rodríguez (2011a), Gallego y Rodríguez (2011b), Rodríguez (2007b), Serrano y Palomares (2013) y Serrano et al. (2013).

#### **Categoría relación con las dimensiones de estudio.**

Los estudios realizados por Bernal (2012), Gallego y Rodríguez (2011a), Gallego y Rodríguez (2011b) y Rodríguez (2007a), toman como dimensiones medulares la discapacidad visual y la producción escrita; en sus investigaciones se abocan a presentar los resultados del trabajo desarrollado con estudiantes invidentes en la elaboración de textos, con el objetivo de identificar algunas de las características que definen sus procesos de escritura.

Otras investigaciones que se relacionan directamente con los procesos de escritura realizados por estudiantes con problemas visuales son las presentadas por Arteaga y Cortés (2014) y Malta (2009), cuyas dimensiones se enfocan a la discapacidad visual y la enseñanza del español; así como el estudio desarrollado por León (2014) que incorpora como dimensiones la discapacidad visual y los procesos de lecto – escritura. Estos autores, se han enfocado en tener claridad hacia el conocimiento de dichos aspectos, pero también han hecho propuestas de estrategias, que podrían resultar adecuadas para desarrollar habilidades tanto de lectura y escritura en niños y jóvenes que no pueden llevar a cabo sus procesos regulares en estos ámbitos, por padecer algún grado de discapacidad visual.

De éstos 32 estudios, siete se relacionan directamente con las dimensiones discapacidad visual y producción escrita, aspectos medulares en el

presente trabajo; sin embargo, se puede considerar que los trabajos restantes tienen una relación directa con aspectos vinculados a la discapacidad visual y la producción escrita; tanto las Necesidades Educativas Especiales (NEE), así como los procesos de inclusión e integración, son rubros considerados de gran importancia en este ya mencionado estado del conocimiento.

#### **Balance final**

Como ya se mencionaba anteriormente, se encontraron únicamente 7 estudios relacionados directamente con las dimensiones de interés, lo que convierte a este trabajo en un aporte significativo al estado del conocimiento actual, especialmente, en los niveles estatal y nacional, debido a la falta de información que se requiere para ahondar en los procesos de producción escrita, que realizan personas con algún grado de discapacidad visual. Del mismo modo, el trabajo realizado en este estudio representa un acercamiento real a las prácticas escolares y sociales, que permitirán establecer un mayor grado de inclusión, apegándose con ello a las políticas educativas que rigen en México.

Se puede dar cuenta al observar este análisis, que las categorías en las cuales se centra, tanto con relación a la producción de textos como a la discapacidad visual, son elementos que únicamente se encontraron en 7 investigaciones, en las que se puede afirmar que hubo coincidencia.

#### **Discusión conceptual**

Realizar una discusión conceptual permite ver la polisemia de significados, así como la variedad de autores que se ocupan de los mismos, con relación a las dos categorías planteadas; esto con el objetivo de clarificar sus principales conceptos, mismos que se relacionan con los procesos de producción escrita que desarrollan estudiantes con discapacidad visual. Se pretende crear un panorama claro, con relación a los conceptos medulares asociados a cada una de estas categorías, así como definir los vínculos existentes entre las mismas.

#### **Discapacidad visual.**

Antes de comenzar a desarrollar la gama de conceptos que se encuentran vinculados a esta categoría, es necesario definir la estructura que le ha dado forma a este término, mismo que se origina a través de una serie de procesos dentro del ámbito educativo, que tienen su antecedente en épocas relativamente recientes. Para lo cual, se plantea dar a conocer los conceptos implícitos en estos procesos, los cuales se presentan a continuación: integración, normalización, integración educativa, educación inclusiva, NEE, diversidad cultural, discapacidad, discapacidad visual, ceguera y baja visión.

El término integración, definido por Romero y Lauretti (2006) como "...un proceso continuo y progresivo que se inicia desde el grupo familiar con la finalidad de incorporar al individuo con necesidades especiales a la vida escolar, social y laboral de la generalidad" (p.348), mismo que se adhiere al principio de desarrollar una interacción entre los individuos, sin tomar a consideración su condición de vida, haciendo alusión, específicamente, a la deficiencia física, emocional, intelectual o social, provocada por alguna discapacidad. En sí, atendiendo a este concepto, se pretende no solamente incorporar a los sujetos al entorno escolar, sino desarrollar sus habilidades para que tengan un desempeño satisfactorio en el orden social y/o laboral, que les permita un nivel de vida independiente, y que además, puedan ser productivos en los distintos entornos donde se desenvuelvan.

Dentro de los principios que rigen la integración, se encuentra el de normalización como soporte o antecedente primordial, que tiene a bien definir Bank-Mikkelsen:

Bank-Mikkelsen (1969) fue el primero en utilizar el término normalización para referirse a que la vida de las personas con retraso intelectual debía ser lo más parecida posible a la del resto de los ciudadanos. El objetivo último debía ser llegar a la máxima normalización en el ámbito educativo, social y laboral (citado por Chiner, 2011, pp. 23-24).

El término normalización, fue el primer acercamiento que se tuvo para consolidar la instauración de la Educación Especial, mismo que se derivó de una serie de sucesos relacionados con la crisis de la educación en los años 50's y 60's, así como los movimientos socio-políticos a favor de los derechos civiles que acataría la Organización de las Naciones Unidas (ONU) entre las décadas de los 60's y 70's. Si bien, la normalización iba enfocada a una igualdad de derechos que abarcaran lo social, lo educativo y lo laboral; solamente se contemplaba a las personas que padecían una discapacidad, principio esencial de la Educación Especial, dejando de lado los demás ámbitos que abarca la diversidad como factor dentro de una sociedad.

Es así como se define la integración de estudiantes con discapacidad en las escuelas, sin embargo, Malta (2009) considera que:

...durante algún tiempo el concepto que se tenía de inclusión era diferente del que tenemos actualmente. Antes, la obligatoriedad de adaptación era del alumno, es decir, el aprendiz que tenía que adaptarse a la escuela e intentar acompañar sus procedimientos didáctico-pedagógicos. Este fenómeno es conocido como integración (p. 94).

Antes de la llegada de la inclusión a las escuelas, los estudiantes con alguna discapacidad que pretendían incorporarse al ámbito educativo, necesitaban desarrollar un proceso de integración dentro de la institución, es decir, lograr adaptarse a los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ésta se desarrollaba, valiéndose para ello, de sus propios medios; y en la mayor parte de los casos, del apoyo que su familia pudiera brindarle; fuera de eso, se encontraba prácticamente aislado para recibir una educación que le permitiera desarrollar aprendizajes al alcance de sus capacidades.

La escuela, como instancia educadora, atendía este principio de integración sin procurar brindar a sus educandos los recursos y herramientas indispensables para cubrir sus necesidades básicas de educación, lo cual, creaba una barrera notoria en los procesos de aprendizaje que se desarrollaban al interior de las aulas.

Sin embargo, aunque la normalización y la integración como proceso que la incorpora, sentaron las bases en la atención a los estudiantes con alguna discapacidad, en América Latina, y por consecuencia en México, durante la década de los 90's se planteó una nueva perspectiva para esta cuestión, basada en la atención a los derechos humanos; y es a partir de la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales en el año de 1994, que se logró obtener avances considerables dentro de la educación básica, acuñándose un nuevo término, la inclusión.

Al respecto de este cambio Chiner (2011) menciona que:

Mientras que, desde la perspectiva de la integración, la diferencia (e.g., tener una discapacidad) se concibe como un rasgo atípico o anormal, desde los planteamientos de la inclusión, la discapacidad es algo tan natural como la alta capacidad, dado que ambas posibilidades son parte de la variabilidad de los rasgos individuales (p. 26).

En este sentido, se ha considerado que las diferencias han marcado los límites de la exclusión en diversos ámbitos de la sociedad, todo aquello que se percibía como anormal causaba el mismo impacto dentro del sector educativo en la década de los noventa, por lo cual, surgió la necesidad de implementar una nueva visión del alcance que logró obtener el término integración.

Es aquí donde surge la inclusión como una forma de respetar, pero al mismo tiempo, participar y ser parte, como lo es cualquier otro individuo dentro de la sociedad, es decir, se procuraba dar un giro necesario al ámbito educativo para lograr una modificación en las actitudes que permitiera atender las necesidades de todos los estudiantes,

independientemente, de las diferencias que en éstos se pudieran encontrar. Brindando con ello, la misma oportunidad de condiciones educativas a todos los educandos, lo cual se convertiría en épocas futuras, en uno de los principios medulares para brindar educación de calidad.

De acuerdo con Ainscow (2007):

En muchos países la educación inclusiva todavía es considerada como un enfoque para servir a niños con discapacidades dentro de los marcos de educación general. Sin embargo, internacionalmente cada vez es considerada de modo más amplio como una reforma que apoya y asume la diversidad entre todos los alumnos (citado por González, 2008, p.83).

La inclusión dentro de las escuelas ha sido planteada como la atención a la diversidad de necesidades surgidas en los educandos, pretendiendo brindar las mismas condiciones de enseñanza y aprendizaje a todos los estudiantes por igual. Aunque en muchas de las ocasiones, se suele atribuir este término exclusivamente a las personas que presentan algún tipo de discapacidad, cabe mencionar que el término necesidades no se adhiere exclusivamente a esta condición, sino que puede relacionarse también a aspectos como la diversidad cultural y/o étnica, o bien, a las aptitudes sobresalientes.

En cada uno de los casos anteriores, es necesario que se brinden las herramientas adecuadas para que el desarrollo de aprendizajes por parte de los educandos pueda tener lugar dentro del proceso educativo. A diferencia de los procesos de integración, es la escuela la principal encargada de gestionar los recursos necesarios para atender las distintas necesidades presentadas por sus estudiantes, así como dar un seguimiento continuo a sus procesos de aprendizaje, logrando con ello, una equidad que formará parte de una educación de calidad.

El papel que juegan las instituciones dentro de una sociedad, es determinante para que los procesos de inclusión en la misma puedan ser desarrollados de manera oportuna; éstas deberán brindar las condiciones necesarias para crear dentro de la ciudadanía, la conciencia necesaria para respetar los derechos de todos, sin importar cuál sea la condición, social, étnica, religiosa, de salud, de raza, género o preferencia sexual, componentes todos de una diversidad marcada al interior de cada ente social en el mundo; es así como lo plantea Chiner (2011) al mencionar que:

La participación activa y plena en la comunidad, no sólo su presencia en la misma determina la inclusión de sus miembros. No son las personas las que han de acomodarse a las formas de vida ya existentes en la sociedad y en la escuela,

sino que son las instituciones las que, reconociendo la diversidad existente, han de adaptarse a ella y permitir que sus miembros participen y se integren laboral, emocional, social y culturalmente (pp. 48-49).

La diversidad es un hecho, y como tal, debe ser aceptada tanto por la sociedad, como por las escuelas, buscando que la participación e integración de los sujetos, se realice de manera equitativa, evitando caer en actos discriminatorios que atenten contra la integridad de cada individuo. Todo esto generará un mayor aporte social, ya que cada persona, independientemente de la condición en la que se encuentre, posee elementos que puede brindar para la interacción con los demás, así como para el progreso de la sociedad.

Tal como se mencionaba anteriormente, el término inclusión en la actualidad, está ligado no únicamente al aspecto de las NEE, asociadas a la discapacidad en cualquiera de sus tipos, o bien, a los estudiantes que presentan actitudes sobresalientes; además, abarca un campo bastante meritorio de atención, la diversidad cultural; en este sentido Leiva (2008) explica:

Entendemos multiculturalidad en la escuela como aquella situación que se constata en la realidad, es decir, aquella que está referida a la existencia de varias culturas en un mismo espacio escolar que las enmarca, pero sin procurar cambios reales desde el punto de vista de la interacción cultural (p. 1).

La diversidad cultural, es un aspecto inherente no solo al sistema educativo, sino a cada uno de los sectores que conforman una sociedad; es por ello, que resulta de gran relevancia reconocer la existencia de una interacción de saberes, valores, lenguajes, etnias, culturas y tradiciones propias de este proceso social. En el ámbito escolar, representa un gran reto para los profesores construir una dinámica de clase que englobe las características particulares de todos sus estudiantes, ya que solo de esta manera, se puede proceder a la creación de un ambiente inclusivo de clase, dentro del cual se retomen los elementos propios de cada cultura con la que se enfrente durante su práctica docente.

Díaz-Aguado (2002) refiere que "Actualmente se plantea la educación intercultural como una propuesta de acción educativa teórico-práctica donde prevalece el reconocimiento de la existencia de los "Otros" como sujetos poseedores de una cultura diferente" (citado por Leiva, 2008, p. 2). En atención a esto, se considera que atender la diversidad cultural dentro de las escuelas, es un factor indispensable para el logro de la calidad educativa, partiendo del reconocimiento de que existen marcadas diferencias en las formas de vida que los estudiantes desarrollan, y que éstas, provienen directamente de su ambiente familiar, el cual se ve

fuertemente influenciado por los elementos implícitos de cada sociedad.

En cuanto al concepto de NEE, Mares, Martínez y Rojo (2009) mencionan que es aquel que:

...se aplica a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Al concepto de NEE, le subyace el principio de los mismos fines educativos para todos los alumnos, aunque el grado con que cada uno de ellos los alcance sea distinto o difiera el tipo de ayuda para lograrlo (p. 2).

Este término se vincula, especialmente, con aquellas personas que requieren apoyo adicional para desarrollar oportunamente sus procesos de aprendizaje e incorporarse de forma adecuada a las actividades escolares, esto derivado de sus capacidades, o bien, de los inconvenientes surgidos al presentar alguna discapacidad de cualquier tipo. Es aquí donde la educación trata de ajustarse a las distintas necesidades de los estudiantes para brindar equidad de oportunidades en su desarrollo, procurando precisar un apoyo complementario para aquellos que así lo requieran.

Enfrentarse a una discapacidad, significa en muchas ocasiones, no tener la capacidad necesaria para valerse por sí mismo, y por consiguiente, depender de los demás. Ya sea que la persona pueda adquirir ciertas habilidades para desarrollarse en determinados ámbitos, como el escolar, laboral, social, cultural, deportivo, entre otros, esto dependerá por lo regular, del apoyo que reciba tanto dentro de su entorno familiar, así como de especialistas, instituciones y demás instancias competentes en la materia.

Para dar un poco más de luz a este aspecto Bernal (2012), presenta la definición que la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha construido del concepto de discapacidad, tal como se expresa a continuación:

La OMS define la discapacidad como la «pérdida de la capacidad funcional secundaria, con déficit en un órgano o función y que trae como consecuencia una minusvalía en el funcionamiento intelectual y en la capacidad para afrontar las demandas cotidianas del entorno social (p. 26).

Una discapacidad, de cualquier tipo, conlleva implicaciones considerables a las personas que la enfrentan, sobre todo, si éstas se encuentran inmersas en una sociedad con severas limitantes en materia de conocimiento, atención, e inclusive de respeto para el trato adecuado de las necesidades derivadas de cualquier tipo de discapacidad.

Sin embargo, las personas con discapacidades, al igual que aquellas que pueden privilegiarse de no tenerlas, tienen mucho que aportar a los diversos sectores sociales, ya que,

independientemente de su condición de vida, poseen capacidades y habilidades que pueden poner en práctica para desempeñarse efectivamente dentro de la sociedad, y con ello contribuir al desarrollo de la misma.

De acuerdo con el informe "Las personas con discapacidad en México: una visión censal" presentado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) en el año 2004, aclara que los resultados arrojados por el XII Censo de Población y Vivienda realizado desde el año 2000, en México se han clasificado cinco tipos de discapacidad entre la población de todo el país: motriz, visual, mental, auditiva y del lenguaje; congregando los demás tipos de discapacidad en una categoría llamada otro tipo de discapacidad (p.28).

Para fines prácticos de esta investigación, se abordará especialmente el caso de la discapacidad visual como punto de referencia, sabiendo de antemano la existencia de otros tipos de discapacidad que ya han sido presentados. Es así como Acosta, Jara y Pérez (2006) definen el concepto de discapacidad visual argumentando que "se centra en las anomalías orgánicas o anatómicas del ojo y/o de la vía óptica... (Del sistema visual), condicionando así defectos de la función visual y, en su grado extremo, su ausencia" (citado por Arteaga y Cortés, 2014, p.145).

La discapacidad visual, considerada como una deficiencia notable en el sentido de la vista, se deriva de irregularidades surgidas en las funciones y/u órganos que conforman el sistema visual, las cuales pueden generar inclusive la pérdida total de visión en los casos más severos, mientras que, para los casos leves, pueden adecuarse ciertas correcciones que le permitan al individuo desarrollar un mayor número de actividades y crear, con ello, un grado de independencia notable.

Dentro de la escuela, los estudiantes que se enfrentan a una discapacidad visual, por lo regular también hacen frente a una serie de dificultades derivadas en mayor o menor grado, de la deficiencia que presenten; éstas se ven reflejadas tanto en las formas de interacción que los discentes presenten hacia los demás, como en los procesos de aprendizaje que desarrollen, debido en una primera instancia, a los retos que les implica apropiarse de un sistema de escritura adecuado, equiparable al del resto de sus demás compañeros.

Al respecto, Bernal (2012) expone lo siguiente: Vale la pena destacar que la discapacidad visual afecta: la claridad de la escritura, tipo de letras, una escritura pareja, entendible, legible, la ortografía, la redacción, la posición de instrumentos como el lápiz, el esfero, no se

identifica la línea o el renglón por parte del estudiante con discapacidad visual (p.9).

De lo cual, se puede afirmar que los educandos, quienes presentan cualquier nivel de discapacidad visual, reflejan problemáticas notorias en el manejo de los instrumentos básicos de escritura, como lo son el lápiz y el papel, en el caso de que la discapacidad no sea tan grave, ya que para aquellos que han llegado al límite de perder la percepción visual, deben de valerse de otros métodos de escritura como lo es el sistema Braille, lo cual implica desarrollar un proceso totalmente distinto, que generalmente, no es dominado por el resto de personas que a diario influyen en sus procesos de aprendizaje.

La discapacidad visual comprende, primordialmente, la ceguera y la debilidad visual o baja visión; León (2014) presenta la siguiente definición para el caso de la ceguera:

El criterio oftalmológico, para la definición de ceguera, adoptado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) considera que: "Es ciego, quien no consigue tener con ninguno de sus dos ojos, -ni siquiera con lentes correctamente graduadas- la agudeza visual de 1/10 en la escala Wecker, o quien, sobrepasándola, presenta una reducción del campo visual por debajo de los 35°" (p. 16).

Para comprender un tanto mejor este término, es necesario resaltar que la agudeza visual se caracteriza por la capacidad que posee cualquier persona, con un sistema visual que le permita al ojo captar detalles de los objetos como lo pueden ser el tamaño, la forma y el color, encontrándose éstos a determinada distancia; regularmente se dice que una persona con visión normal, tiene un equivalente de 10/10 en su nivel de agudeza visual, por lo tanto una persona se considera ciega si solamente alcanza la décima parte de esta magnitud.

Considerando al campo visual, este se puede definir como el espacio que es capaz de percibir un ojo al observar fijamente un punto, con la capacidad de distinguir las cosas que se encuentran alrededor; con la ayuda de ambos ojos, una persona con visión normal posee un campo visual de 180°, si este se reduce significativamente, se puede llegar a hablar de ceguera parcial o total. Ambos criterios, agudeza visual y campo visual, son considerados para definir el nivel de discapacidad visual que una persona puede tener, con respecto a las anomalías en su percepción visual.

En el caso de la debilidad visual o baja visión, también León (2014), presenta lo siguiente:

De acuerdo con la OMS, "Una persona con baja visión irreversible es aquella que tenga una alteración de la función visual aún después de tratamiento y / o corrección refractiva estándar, y tiene una agudeza

visual de menos de 6/18 a percepción de luz, o un campo visual de menos de 10 grados desde el punto de fijación, pero que usa, o es potencialmente capaz de usar la visión para la planificación y / o ejecución de una tarea" (p. 16).

De lo cual resta decir, las personas que presentan una baja visión son las que sin haber perdido la totalidad del sentido de la vista, tienen severas dificultades para ver, y que a pesar de someterse a cirugías o haber utilizado algún tratamiento, no pueden recuperar el sentido de la vista, debido a que su padecimiento se encuentra ya agravado, o no tiene corrección alguna. Esto les impide, sobremanera, desarrollar sus actividades de forma natural; dentro del ámbito escolar, los alumnos que presentan baja visión, tienen problemas para leer y escribir de forma adecuada, inclusive para transportarse de un lugar a otro, o de una aula a otra, lo cual interfiere significativamente con sus procesos de aprendizaje, ya que no son capaces, en muchas de las ocasiones, de valerse de los mismos recursos y herramientas que sus compañeros con un grado de visión normal utilizan.

### Producción Escrita.

Como parte del currículo implementado para la Educación Básica en México, el aspecto relacionado a la producción escrita representa un papel primordial para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, ya que, como habilidad cognitiva, aporta importantes elementos para un adecuado desempeño académico en todos los niveles educativos. A continuación, se presentará un panorama relativo a la segunda categorización en esta investigación, vinculada al campo de la producción escrita. Para la cual, se han contemplado un conjunto de conceptos que engloban este campo, mismos que se presentan a continuación: lengua, lenguaje, lenguaje oral, lecto – escritura, producción escrita, texto y producción de textos.

Para definir el concepto de lengua, es necesario comprender que el uso de la misma es una capacidad propia de las personas, ya que se requiere de un complejo sistema de signos vocales dentro de una misma comunidad para establecer este concepto como tal. Suso y Fernández (2001) definen la lengua como "conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente" es un lenguaje en tanto que sistema concreto, uno más entre los existentes..." (p. 3).

A través de la lengua, las personas han logrado expresar tanto sus pensamientos, así como sus sentimientos; a lo largo de la historia, esto se ha considerado de suma importancia para el desarrollo de cada una de las sociedades en materia comunicativa. Todas las lenguas han sufrido

modificaciones con el transcurso del tiempo, y las condiciones de las sociedades donde se han desarrollado; como capacidad innata del género humano, esto ha provocado que surjan diversos sistemas de comunicación, que le permitan continuar transmitiendo códigos lingüísticos cada vez más complejos.

El idioma español, como tal, es un conjunto de variaciones lingüísticas, resultado de siglos de intercambio comunicativo entre personas de distintas regiones, con distintas costumbres y modos de vida; todo esto ha contribuido a la enorme riqueza cultural que ha ido adquiriendo este lenguaje, como tiene bien a mencionar Arroyo (2015) su origen histórico da una idea del uso que se ha dado a esta lengua:

El castellano pertenece a las lenguas románicas (como el francés, el portugués o el italiano, por ejemplo) y, más concretamente, a un subgrupo llamado iberrománico. Contrariamente a lo que se pudiera pensar, el español no deriva del latín escrito, el de las obras literarias (latín clásico), sino del latín que hablaba la gente, denominado latín vulgar (p. 14).

Se puede entender la manera en que esto ha contribuido a la enorme riqueza cultural que ha ido adquiriendo este lenguaje, como tal, posee sus orígenes con características similares a las de otras lenguas, como lo son el francés, el italiano o el portugués, dado que las raíces que comparten proceden de entornos similares. Se debe recordar, que en el desarrollo de cualquier lenguaje intervienen un conjunto de factores sociales, demográficos, históricos y geográficos que determinan la forma de uso que se le dará a este, así como las modificaciones que regularmente surgen con el paso del tiempo, teniendo que, para un mismo país, e inclusive dentro de una misma región puedan darse procesos lingüísticos muy diversos.

Ahora bien, para comprender un tanto la diferencia existente entre el concepto de lengua y el de lenguaje, Pérez y Salmerón (2006) ilustran este último concepto definiéndolo como:

...la facultad de expresión y de comunicación que posee el hombre (y algunas especies de animales, como las abejas, delfines, etc., puesto que emiten códigos comunicativos), y que se realiza a través de distintos medios: articulación de sonidos, escritura, conjuntos de señales creadas específicamente (p. 3).

En este caso, el lenguaje, como bien se expresa, es una capacidad que confiere la habilidad para comunicarse a través de diversos recursos implementados, no solo por parte del hombre; sin embargo, haciendo referencia exclusivamente a la especie humana, estos sistemas de lenguaje adquiridos gracias a estos medios han hecho posible

el desarrollo de múltiples lenguas, para configurar con ello, un conjunto más complejo de comunicación que ha traspasado las barreras del tiempo y las fronteras. Es así como el acto comunicativo, se ha ido enriqueciendo a través del lenguaje, y con ello, las prácticas sociales han logrado concretarse de manera más eficaz.

El lenguaje oral, propio de la especie humana, es una función superior en el acto comunicativo, ya que comprende una extensa área del cerebro para desarrollarlo. Es a través de este, que las personas pueden intercambiar información si se maneja el mismo código lingüístico, lo cual permite la existencia de diversos idiomas alrededor del mundo. De acuerdo con Pérez y Salmerón (2006):

El lenguaje oral es un sistema reglado, muy complejo. Permite un intercambio de informaciones a través de un determinado sistema de codificación. No es el único, pero con él se estructura, inventa y recrea el pensamiento; regula las relaciones interpersonales, la propia conducta del sujeto y permeabiliza al niño en el medio sociocultural en el que está inmerso (p. 679).

Otras funciones como el pensamiento y la conducta se encuentran estrechamente ligadas al desarrollo del lenguaje, por lo que se considera este último como uno de los factores primordiales al momento de llevar a cabo procesos tan complejos como el aprendizaje. Todo esto se deriva del intercambio continuo que el sujeto va realizando con los elementos presentes de su entorno inmediato, ya que, a través de éstos, es que se va adquiriendo el lenguaje en etapas tempranas; sin dejar de lado el contacto directo con otros individuos, quienes se encargan de aportar el bagaje lingüístico necesario para la comunicación.

Con relación al proceso de lecto – escritura, este concepto queda implícito en la concepción que Arroyo (2015) define:

Leer y escribir es un código que el ser humano utiliza para comunicarse; es necesario interactuar con otras personas por esta razón es muy importante que el ser humano aprenda la lectoescritura para que pueda expresar sus emociones y desenvolverse dentro de la sociedad (p. 15).

El proceso de adquisición de la lectura y la escritura resulta ser algo complejo debido a las diferentes habilidades y capacidades intelectuales que entran en juego para lograr desarrollarlo correctamente; sin embargo, es de suma importancia para el individuo dentro de una comunidad, contar con estas herramientas de comunicación que le permitirán, posteriormente, apropiarse de otros procesos importantes como lo es el aprendizaje.

Si bien, los procesos comunicativos pueden darse a través de otro tipo de expresiones como lo

son la oralidad, expresiones corporales o señas; la lectoescritura, ha sido a lo largo del tiempo, una de las técnicas más eficaces cuando se pretende implementar un proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite al educando adquirir las habilidades intelectuales necesarias para crear una autoconciencia eficaz, y con ello, poder relacionarse de una mejor manera en el medio social en el que se encuentre; teniendo en consideración, que dentro de cualquier sociedad, los procesos comunicativos serán imprescindibles para el desarrollo de la misma.

Ahora bien, en el caso de la producción escrita, este concepto lleva implícito una serie de procesos mentales muy complejos, ya que para su desarrollo, es necesario que exista una organización de las ideas y concepciones del sujeto, que posteriormente, pasarán a ser plasmadas, para lo cual, se requerirá conocer además de los elementos básicos de codificación, como lo son el código lingüístico, las normas ortográficas y el uso de signos de puntuación, por mencionar algunos; también es necesario poner en práctica otras funciones mentales, relacionadas con la distribución y la manera en que se estructuran las ideas, entre las que se encuentran la generalización, comparación y ejemplificación, entre otras.

La producción escrita de acuerdo con Reyes (1998) "se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el cual se *conFigura* un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural" (citado por Bernal, 2012, p. 20), es decir, el escritor, no solamente tendrá a cuenta sus propios gustos e intereses, sino que deberá contemplar las características del público al que se dirija, porque así son los procesos escritos, van encaminados a una audiencia que se debe de complacer, resaltando con ello, el carácter social de la escritura.

Como resultado de la producción escrita, el texto, como lo define Sepúlveda (2011) "es una unidad lingüística escrita, con límites reconocibles y sentido completo; con carácter constructivo y compilatorio (compuesta por unidades) y con una dimensión intertextual y genérica" (p.5), puede plantearse con diversas finalidades, ya sea un texto narrativo, discursivo, argumentativo, o de otra índole, atendiendo las finalidades del escritor; en cada caso, es necesario seguir una estructura propia para cada tipo de texto, procurando no perder ninguno de los elementos correspondientes que habrán de *conFigurar* la organización de este.

Por sí solo, el conocimiento de las estructuras textuales no resulta suficiente para lograr un buen texto, sino que también es medular la puesta en práctica de las habilidades lingüísticas propias de cada persona; esto con el fin de proveer un carácter

original y creativo, que vaya más allá de las cuestiones básicas en el proceso de escritura.

Para llevar a cabo la elaboración de un texto, se debe transitar por una serie de etapas, que en conjunto, le darán un significado comunicativo al producto en sí; dichas etapas están relacionadas, íntimamente, a distintos procesos mentales que el escritor deberá desarrollar con la intención de estructurar, de la mejor manera posible, el mensaje que pretenda comunicar; tomando en cuenta, a su vez, los elementos propios del entorno social en el que se encuentre trabajando, ya que estos elementos, serán los que doten de significado, y posterior comprensión, a los futuros lectores.

Al respecto, Gallego y Rodríguez (2011b) plantean como concepto, que la producción del texto es "la función de elaborar un producto escrito a partir de representaciones internas construidas en el contexto de la tarea. Y la interpretación es una función que crea representaciones internas, a partir de estímulos lingüísticos y gráficos" (p. 562). Las estrategias en la producción de textos se irán consiguiendo de forma gradual, cabe mencionar, que, por el hecho de constituirse la escritura como una función cognitiva compleja, esta dependerá en gran medida de la maduración en las estructuras mentales que vaya sufriendo el sujeto, sobre todo, gracias a la práctica cotidiana que realice.

#### Relación entre discapacidad visual y producción escrita.

Para las personas que presentan algún nivel de discapacidad visual, es común que el acercamiento a la cultura escrita sea mediado por una serie de dificultades relacionadas estrechamente a su falta de visión. Esto ha provocado severas exclusiones para personas ciegas y con baja visión, aunado a graves problemas en el aprendizaje, el cual se encuentra estrechamente vinculado con la habilidad de escribir, ya que, como anteriormente se ha mencionado, la producción escrita conlleva al uso de funciones mentales específicas para el desarrollo cognitivo del sujeto.

Para disminuir este grado de exclusión en personas con discapacidad visual, se han hecho algunos aportes a lo largo del tiempo, que han permitido un mayor nivel en sus condiciones de vida, tanto en los ámbitos académico, social, como en el laboral. Dentro de la investigación de León (2014) se plantea, cómo el aporte que el francés Louis Braille en el año 1825, ha sido considerado uno de los más significativos en este campo, ya que, en la actualidad, se cuenta con un sistema de escritura táctil, diseñado especialmente para personas que presentan baja visión o ceguera, conocido mayormente como Sistema de Escritura Braille.

Para desarrollar este sistema, es necesario que el individuo se base en un método lógico, constituido por puntos en relieve, que, a su vez, están distribuidos en dos columnas verticales de tres puntos cada una. Para cada letra o signo de puntuación, existe un código distinto, y es la combinación de estos códigos, lo que hace posible la estructuración del lenguaje escrito.

Cabe mencionar, que este sistema no es un idioma como tal, sino un código que puede ser adaptado para el manejo del idioma mismo; que dota a las personas con discapacidad visual, de una posibilidad de acceder al lenguaje escrito por medio de la percepción táctil, desarrollada a través de las terminaciones nerviosas de los dedos, las cuales, son capaces de percibir, diferenciar y decodificar los relieves generados por las herramientas de escritura necesarias para este código, éstas pueden ser la regleta y el punzón, la máquina de escribir (mejor conocida como máquina Perkins), o bien, las nuevas tecnologías aplicadas a la impresión de lenguaje táctil.

Todo esto, ha hecho posible que las personas con discapacidad visual puedan acceder a materiales escritos, o bien, a producir textos valiéndose por sí mismos, logrando derribar, en gran medida, la barrera impuesta por la pérdida, total o parcial, del sentido de la vista. Esto ha significado mayores niveles de aprendizaje, mismos que han sido consolidados a través de los procesos de lectura y escritura, necesarios para el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Una estrategia alternativa, que apoya la producción escrita en personas que presentan baja visión a niveles considerables, es la utilización del macrotipo, entendiéndose este como lo describe Bernal (2012) "consiste en transcribir la letra pequeña de un texto a un tamaño amplio para que el individuo con baja visión pueda reconocer los signos gráficos que presenta un escrito" (p. 25).

A través de esta herramienta, el estudiante con baja visión puede desarrollar textos escritos de manera convencional, con las adecuaciones propias que se requieren para su implementación. En este caso, el proceso de apropiación del código lingüístico no difiere en gran medida, del que desarrollan los discentes con visión normal, sin embargo, suelen presentarse más dificultades para llevarlo a cabo en comparación con los procesos de escritura que se desarrollan de manera común dentro del aula. En otro sentido, si el nivel de baja visión es muy severo, se deberá optar por el desarrollo del sistema Braille como una opción más adecuada para el educando.

Es así, como la producción escrita que desarrollan personas con discapacidad visual, se ha enfrentado a grandes retos dentro del ambiente

educativo, debido principalmente, al desconocimiento de los medios básicos para su ejecución. Sin embargo, gracias a la ayuda del sistema de escritura Braille, y las herramientas necesarias para este, así como a las estrategias como el macrotipo; los educandos ciegos y con baja visión, han contado con la posibilidad de incorporarse a los procesos de enseñanza, llevados a cabo en el interior de las escuelas, y con ello, se han beneficiado en el desarrollo de sus aprendizajes cotidianos.

#### Aporte teórico "Producción de textos".

La producción de textos representa un referente indispensable en la adquisición, elaboración y comunicación del conocimiento, el cual resulta necesario para desarrollar en los estudiantes aprendizajes significativos, que puedan trasladar a su cotidianidad inmediata, con ello, se adquiere cierto grado de autonomía en cada uno, para la utilización del lenguaje con fines comunicativos.

Se debe tener en cuenta, que el lenguaje, así como sus distintas formas de expresión, como lo pueden ser a través del sistema oral o escrito; permite dar sentido, conducir y modificar las diversas fuentes de conocimiento, en este proceso, la información juega un papel primordial para el desarrollo de los distintos aprendizajes, que los educandos van adquiriendo al llevar a cabo cualquier forma de uso del lenguaje.

Es por ello, que resulta necesario incorporar a las prácticas dentro del aula, procesos eficaces para el manejo del lenguaje, especialmente, si se hace referencia a la producción escrita, resulta medular que los profesores conciban esta actividad como de suma importancia, y reconozcan el impacto que tiene, no solamente en la forma de comunicarse de sus estudiantes, sino también en procesos como la estructuración de su pensamiento, la recreación, el desarrollo de las ideas, la adquisición de métodos argumentativos, entre otros. Cada uno de estos procesos, brindarán a los jóvenes la posibilidad de comprender e instalarse en un mundo donde actualmente, la información representa una cuestión de empoderamiento radical.

Es importante considerar, que, al plantearse la producción de textos, como una actividad en la cual intervienen procesos mentales de orden superior, esta resulta ser muy dinámica, y dependerá en gran medida de las estrategias que los estudiantes pongan en juego antes, durante y después de desarrollarla, así como también del tiempo y el esfuerzo que se inviertan para su constante mejoramiento.

Una de las mayores problemáticas a las que se enfrentan las personas con discapacidad visual, es la falta de apoyo adecuado que les permita llevar a cabo procesos de aprendizaje básicos, como lo son la lectura y escritura, entre otros; esto se debe,

principalmente, a la escasa información de acceso que en muchas de las ocasiones, las familias de estos sujetos presentan, dicho desconocimiento aleja enormemente las posibilidades de desarrollo tanto académico, como social a las que ellos podrían acceder.

Existen organizaciones no gubernamentales como lo es el caso del Centro de Capacitación Para Invidentes (CECAPI), que han surgido precisamente, para brindar apoyo a estudiantes universitarios, de bachillerato, secundaria y demás niveles de educación básica, los cuales requerían un apoyo especial para desarrollar sus distintas tareas, así como demás actividades académicas que, por lo regular, la escuela no lograba atender eficazmente. Aunado a esto, se encuentran las diversas situaciones familiares, que, en muchas de las ocasiones, cuando no se tenía una condición de estudio, de tiempo o de preparación, para los padres de familia, era complicado brindar los recursos necesarios que permitieran al estudiante ciego actuar ante las distintas situaciones escolares.

Dentro de la normatividad establecida por las políticas educativas en México, se refleja un apego relevante al desarrollo de áreas como el español y las matemáticas, con la finalidad de mejorar los procesos concernientes a la lectura, la producción de textos y el pensamiento lógico; esto se puede ver reflejado como parte del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa, emitido a finales de 2015, dentro del cual, en la parte del diagnóstico se menciona como justificación de los objetivos medulares:

Contribuir a la implementación del currículo de educación básica mediante el fortalecimiento académico de docentes, así como los procesos pedagógicos y la práctica docente relacionados con la atención a los procesos de lectura, escritura y matemáticas en los alumnos de educación básica y el seguimiento al uso de materiales educativos (SEP, 2015, p.34).

Sin embargo, al interior de las escuelas la realidad que se presenta en este sentido, es distinta, sobre todo, atendiendo a los principios de la inclusión vinculados a la discapacidad visual; la mayor parte de los profesores no poseen un dominio adecuado del sistema braille, o de otras estrategias de escritura, así como tampoco cuentan con material especializado que les permita atender a sus estudiantes ciegos; mismos que en la mayoría de las ocasiones, requieren de ayuda externa de organizaciones, como la mencionada anteriormente, para lograr una integración básica a los procesos escolares.

En apartados anteriores, se había mencionado la importancia de la producción de textos con relación al desarrollo de aprendizajes en

los estudiantes; como parte imprescindible de los procesos de comunicación actuales, el uso del lenguaje escrito resulta una fuente importante de interacción con la realidad presente; permanecer en un estado de inamovilidad en este aspecto, es truncar de forma considerable la posibilidad de acceso a un gran número de oportunidades, para el desarrollo personal y académico.

El lenguaje, como rubro indisoluble de la cultura dentro de una sociedad, amplía los horizontes para que las personas puedan acceder a niveles de pensamiento más complejos; esto ha permitido a cada sociedad, evolucionar de manera considerable a través de la experiencia, misma que ha sido legada, en gran medida, a través del uso de la producción escrita. De aquí la importancia de brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para lograr un desempeño adecuado del lenguaje escrito, y con ello, potenciar sus habilidades relacionadas al conocimiento.

Con referencia a lo anteriormente expuesto, Álvarez y Ramírez (2006) concluyen que:

Uno de los propósitos fundamentales de la actividad reflexiva que implica la instrucción consiste en ayudar a los estudiantes a pasar de los procesos de producción, en lo que a las prácticas de escritura se refiere, que únicamente dicen el conocimiento, a procesos de producción que transformen el conocimiento. Es decir, el propósito de la enseñanza de la escritura traspasa la enseñanza de la redacción propiamente dicha en cuanto que persigue la construcción de conocimiento que llegue a renovar el saber previo y la significación del contexto (p. 54).

De ello, se destaca la importancia que tiene la producción de textos en el ambiente escolar, idea que reafirman Caldera y Bermúdez (2007) al mencionar que:

La acción escolar es prácticamente inconcebible sin la escritura porque el quehacer académico se apoya significativamente en la lengua escrita. A través de materiales escritos no sólo se extrae y difunde el conocimiento, sino que además se demuestra la posesión del mismo mediante actividades lingüísticas que requieren de la escritura (p. 254).

Se considera fundamental, poner en marcha las estrategias necesarias que permitan al profesor desarrollar procesos adecuados para generar producciones escritas con niveles de calidad cada vez mejores; en este sentido, falta un largo camino por recorrer cuando de estudiantes con discapacidad visual se trata, ya que existe una marcada deficiencia en las condiciones que se les

brindan al interior de las instituciones escolares de educación básica en México. Aún y cuando las políticas educativas actuales ponen énfasis en crear un ambiente incluyente al interior de las aulas, las situaciones de rezago para atender adecuadamente a todos los educandos son latentes; y muy alejada se encuentra la idea de cubrir los criterios básicos que para una educación de calidad se han estipulado.

De esta manera, queda expresada la preocupación existente, en el sentido de atender las necesidades vinculadas a las barreras de aprendizaje presentes entre los estudiantes de las diversas escuelas de educación básica en México, si lo que se pretende es brindar una educación de calidad, que a su vez se rija bajo los criterios de equidad e inclusión; es necesario que dichas barreras sean abatidas eficientemente, en especial, en los casos de educandos que se encuentran en condiciones de vida vulnerables.

La igualdad de oportunidades de aprendizaje entre los estudiantes, debe ser el eje rector de cualquier sistema educativo en el mundo, ya que solo de esta manera, se podrá lograr una educación verdadera en el sentido de promover entre los ciudadanos de cualquier país, aspectos tan necesarios para el desarrollo social, como lo son los valores morales, la ética, el reconocimiento hacia los demás y sus necesidades, así como muchos otros factores indispensables para el bienestar de una sociedad.

## Referencias

- Agudelo, M., Areiza, N., Arias, D., Bustamante, Ana., López, Y., Roldán, S., Soto, N., & Zapata, L. (2008). La actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con limitación visual. Colombia. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1103/1/D0212.pdf>
- Alvarado, A., & Hernández, Y. (2013). El razonamiento matemático en personas con discapacidad visual a través del modelo de Van Hiele. *Revista Académica y Virtualidad*, 6(1), 167-180.
- Álvarez, T., & Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 29-60.
- Aquino, S., García, V., & Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. *Sinéctica*, 39, 1-21.
- Arteaga, M., & Cortés, R. (2014). Producción de Materiales Didácticos en el Tema de Sintaxis del Español para Personas con Retinosis Pigmentaria y Ceguera total. *Ensayos Pedagógicos*, 8(2), 139-155.
- Arroyo, M. (2015). Estrategias metodológicas activas para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en niños/as con necesidades educativas especiales en la escuela de educación básica Rafael Suárez. Ecuador. <http://dspace.uniandes.edu.ec/handle/123456789/3779>
- Avendaño, C., & Díaz, J. (2014). El proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 45-64.
- Bernal, D. (2012). Procesos de producción escrita de personas en condición de discapacidad visual. Bogotá, Colombia. [http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/2938/TELEC\\_BernalVargas\\_Daniel\\_2014.pdf?sequence=1](http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/2938/TELEC_BernalVargas_Daniel_2014.pdf?sequence=1)
- Cabrera, M. (2012). Las TIC's en Apoyo a los Discapacitados Visuales. México. [https://repositorio.itesm.mx/ortec/bitstream/11285/571409/1/DocsTec\\_12375.pdf](https://repositorio.itesm.mx/ortec/bitstream/11285/571409/1/DocsTec_12375.pdf)
- Caldera, R., & Bermúdez, A. (2007). Alfabetización Académica: Comprensión y Producción de Textos. *Artículos Arbitrados*, 11(37), 247-255.
- Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. España. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467>
- Domingo, J., Gallego, J., García, I., & Rodríguez, A. (2010). Análisis de las percepciones del profesorado y del alumnado de educación especial sobre sus habilidades comunicativas. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 47-64.
- Fernández-Jiménez, C., López, M., Fernández, M., & Polo, M. (2013). Aplicación del aprendizaje basado en problemas para la formación de alumnado de educación en la atención a la discapacidad. *Profesorado*, 18(2), 335-352.
- Gallego, J., & Rodríguez, A. (2011a). Estructuración del contenido en la escritura braille. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(2), 1-11.
- Gallego, J., & Rodríguez, A. (2011b). La planificación de la composición escrita por alumnado con discapacidad visual: un estudio de casos. *Revista de Educación*, 356, 557-581.
- Gallego, J., & Rodríguez, A. (2015a). Competencias comunicativas de maestros en formación de educación especial. *Educ. Educ.*, 18(2), 209-225.
- Gallego, J., & Rodríguez, A. (2015b). Líneas de investigación sobre educación especial en España: un estudio bibliométrico (2006-2010). *Revista de Ciencias Sociales*, 21(2), 219-233.

- García, B. (2010). Guía de concienciación a las comunidades educativas para la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual en el Cantón Urdaneta Provincia de los Ríos. Ecuador.  
<http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/10487>
- Garigordobil, M., & Bernarás, E. (2010). Síntomas psicopatológicos y dimensiones de personalidad en adolescentes con discapacidad visual: cambios evolutivos y relaciones entre ambas variables. *Análisis y Modificación de Conducta*, 36(153-154), 63-80.
- Gavilán, M., & Castignani, M. (2011). La orientación vocacional - ocupacional en sujetos con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad visual en la etapa de transición escuela. *Orientación y Sociedad*, 11, 2-27.
- González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- Gutiérrez, D., & Méndez, A. (2014). Percepción del docente-becario ante la inclusión de niños con necesidades educativas especiales. *Investigación Educativa Duranguense*, 8(14), 17-26.
- Herrero, T. (2015). La educación inclusiva del alumnado con discapacidad visual en la comunidad valenciana: análisis y perspectivas. España.  
[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/53765/1/tesis\\_herrero\\_ortin.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/53765/1/tesis_herrero_ortin.pdf)
- INEGI. (2004). Las personas con discapacidad en México: una visión censal. México: Insituton Nacional de Estadística, Geografía e Informática. <http://www.libreacceso.org/wp-content/uploads/2014/05/inegidiscapacidad2004.pdf>.
- Leiva, J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2), 1-14.
- León, L. (2014). El cuento como herramienta pedagógica para potencializar los procesos de lecto-escritura en niños y niñas con discapacidad visual. Colombia.  
<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/23724>
- Luján, J., & Zambrano, M. (2009). La enseñanza de la geografía en estudiantes universitarios con discapacidad visual y auditiva. *Educere*, 13(47), 1009-1015.
- Malta, G. (2009). La cultura de aprender E/LE del aprendiz ciego: mirando hacia la inclusión. Brasil.  
<https://es.slideshare.net/Espanolparainmigrant/es/xvii-seminario-de-dificultades-especificas-de-la-enseanza-de-espaol-a-lusohablantes-09>
- Mares, A., Martínez, R., & Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 14(42), 969-996.
- Morán, L. (2015). Programa de enseñanza aprendizaje del idioma inglés, nivel básico, aplicando la fonética para personas con discapacidad visual. Ecuador.  
<http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/11414>
- Moreno, E., Barrero, V., Marín, Y., & Martínez, Y. (2009). Núcleos problemáticos para la inclusión escolar de adolescentes en situación de discapacidad. *Umbral Científico*, (14), 8-26.
- Pereira, M., & Pino, M. (2009). Escolarización de niños invidentes y su integración social. Pautas para una intervención pedagógica en el ámbito escolar. *Innovación Educativa*, 19, 153-170.
- Pérez, P., & Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Pediatría de Atención Primaria*, 8(23), 111-125.
- Polo, M., & López, M. (2011). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 87-98.
- Rodríguez, A. (2007a). Disfunciones sintácticas encontradas en textos narrativos. *Revista de Educación*, 343, 431-451.
- Rodríguez, A. (2007b). Posibilidades y dificultades de acceso y uso del conocimiento público para personas con déficits sensoriales. *Educare*, 39, 97-113.
- Romero, R., Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*, 10(33), [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102006000200019](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200019)
- SEP. (2015). Diagnóstico S267 Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa. México: SEP.
- SEP. (2016). El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. México: MAG.
- Sepúlveda, L. (2011) El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura. España.  
[http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42727/2/LASC\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42727/2/LASC_TESIS.pdf)
- Serrano, I., & Palomares, A. (2013). La accesibilidad en las TIC para alumnos con discapacidad

- visual: un reto para el profesorado. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13(1), 66-85.
- Serrano, I., Palomares, A., & Garrote, D. (2013). Propuestas innovadoras para favorecer el uso de las TIC y propiciar la inclusión educativa del alumnado con discapacidad visual. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 61-74.
- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 96-109.
- Suso, J., Fernández, M. (2001). La didáctica de la lengua extranjera. Análisis y valoración del currículum español para una enseñanza – aprendizaje comunicativos de la LE. [http://www.csub.edu/~tfernandez\\_ulloa/spanishlinguistics/linguistica-teorias%20principales.pdf](http://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/spanishlinguistics/linguistica-teorias%20principales.pdf)
- Torres, C. (2013). Aproximación al concepto de función lineal. El caso de una alumna invidente que cursa el segundo grado de secundaria. Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4742>
- Valenzuela, B., & López, M. (2015). Autoconcepto de estudiantes universitarios chilenos con discapacidad. Diferencias en función del género. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 8(3), 153-170.

## LA COMPETENCIA LECTORA EN PREESCOLAR: DE SU CONSTRUCCIÓN A SU ENSEÑANZA

Jesús Bernardo Miranda Esquer

*mirandaesquer72@hotmail.com*

*Instituto Tecnológico de Sonora*

*Red de Investigación del Norte de México*

Shara Patricia Borbón Galaviz

*sharaborbon@hotmail.com*

*Instituto Tecnológico de Sonora*

### Resumen

En el presente texto los autores reflexionan en torno al desarrollo de la competencia lectora en la educación preescolar. Este esfuerzo reflexivo inicia en una revisión general sobre la evolución de las funciones psicológicas superiores en los planos filogenéticos, histórico cultural, ontogenético y microgenético. Posteriormente, se revisa el proceso de construcción de herramientas psicológicas. En este punto, se aborda el tránsito de la oralidad a la lectura, recuperando la relación pensamiento-lenguaje, así como las fases del lenguaje del niño y la función designativa de la palabra. Colocado este referente teórico general, se avanza en la definición de la comprensión lectora como competencia, recuperando la explicación de la construcción de competencias desde una perspectiva socio-cognitiva, y centrando el esfuerzo de análisis en las dimensiones cognitiva y actuacional de la competencia lectora. El otro tema a desarrollar en el texto, es el referente a los procesos cognitivos que se evocan al comprender la lectura, para este ejercicio de revisión se recupera el planteamiento de PISA y PLANEA. En este punto, se reflexiona sobre las posibilidades de construir la competencia lectora en alumnos pre-silábicos. Al cierre del texto se recuperan los planos inter e inter psicológico, como marcos determinados por la enseñanza de la educadora.

**Palabras claves:** competencias, comprensión de lectura, didácticas específicas, educación preescolar

### Abstract

In the present paper the authors reflect on the development of reading competence in preschool education. This reflexive effort begins with a general review of the evolution of higher psychological functions at the phylogenetic, cultural, ontogenetic and microgenetic levels. Subsequently, the process of building psychological tools is reviewed. At this point, we approach the transition from orality to reading, recovering the thought-language relationship, as well as the phases of the child's language and the designative function of the word. Placing this general theoretical reference, we advance in the definition of reading comprehension as competence, recovering the explanation of the construction of competences from a socio-cognitive perspective, and focusing the analysis effort on the cognitive and actuational dimensions of reading competence. The other topic to be developed in the text, is the one referring to the cognitive processes that are evoked when reading comprehension, for this exercise of revision the PISA and PLANEA approach is recovered. At this point, we reflect on the possibilities of building reading competence in pre-syllabic students. At the close of the text, the inter- and inter-psychological planes are recovered, as frames determined by the educator's teaching.

**Keywords:** competences, reading comprehension, specific didactics, preschool education

### Introducción

El estudio de la competencia lectora en preescolar es un tema del que se escribe poco, retomando la perspectiva socio-cultural vyotskiana, por una parte, y el enfoque por competencia, por la otra. El presente texto, pretende contribuir en la reflexión teórica y didáctica, del tema que se anuncia en el título de este trabajo. Para tal efecto, se revisa la evolución de las funciones psicológicas superiores en los dominios filogenético, histórico cultural, ontogenético y micro genético. Se revisa también el proceso de construcción de herramientas psicológicas, así como el tránsito de la oralidad hacia la escritura, para analizar la construcción del lenguaje en el niño,

centrando la mirada en la función designativa de la palabra. Posteriormente, se revisa la comprensión lectora desde el planteamiento de la educación basada en competencias (EBC), recuperando los planos mentales de la internalización propuesta por la teoría sociocultural, pero haciendo énfasis en las dimensiones cognoscitiva y actuacional de la competencia lectora. Enseguida, se revisan las estrategias cognitivas que las evaluaciones del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) exigen a los alumnos evaluados, para revisar la construcción de estas estrategias en los alumnos presilábicos de preescolar

y educación primaria. Finalmente, se profundiza la construcción de estas estrategias cognitivas inherentes a la competencia lectora, en los alumnos preescolares mediante la incorporación de cortometrajes, así como de un acompañamiento estratégico.

### La evolución de las funciones psicológicas superiores

El ser humano dispone de dos tipos de funciones psicológicas: inferiores y superiores. Las funciones psicológicas inferiores son las que aparecen vía la evolución natural (sensaciones, atención reactiva, memoria espontánea, inteligencia sensomotora). Estas funciones se observan en los primates superiores y en los seres humanos.

Por otra parte, las funciones psicológicas superiores, tienen un origen social, y son exclusivas del ser humano. Desde el planteamiento vigotskiano, toda función psicológica superior tiene un origen social. Esta función psicológica emerge desde el plano social, para después ser internalizada al plano individual. En la siguiente cita, Vygotsky (1979), lo explica a más detalle:

Tabla 1.

Dominios de evolución de las funciones psicológicas superiores

Filogenético	Histórico cultural	Ontogenético	Micro genético
Estudia la aparición de funciones psicológicas superiores en la especie humana. Revisa la evolución de los primates superiores en seres humanos. La necesidad de organizarse para el trabajo fue el elemento crucial, que influyó en la evolución del cerebro del hombre. El énfasis se centra en la fuerza biológica de la selección natural.	Estudia al hombre desde la aparición de las herramientas psicológicas: los signos. El énfasis se ubica en la mediación semiótica de estas herramientas psicológicas y su influencia en la evolución del cerebro humano.	Se estudia al hombre de forma individual, para documentar la evolución de los procesos desde esta perspectiva personal, para reflexionar sobre el papel que juegan las líneas natural y cultural en este proceso evolutivo. Se establece la diferenciación entre funciones psicológicas elementales y funciones psicológicas superiores.	El análisis micro genético focaliza el estudio de los procesos de aprendizaje y desarrollo en períodos muy cortos de tiempo. Así mismo, el dominio micro genético se refiere al proceso de formación de una función psicológica en un contexto espacio temporal concreto y limitado.

Fuente: Adaptado de Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. Revista electrónica de investigación educativa, 1 (1).

### La construcción de herramientas psicológicas

Cuando el niño desarrolla el lenguaje –herramienta psicológica- y se cruza con la actividad práctica, los puntos abstracto y práctico convergen, dinamizando el desarrollo intelectual. Al inicio de este encuentro práctico-abstracto, los niños oralizan su pensamiento, por las siguientes razones planteadas por Vygotsky (1979, p. 49):

1. Para el niño el hablar es tan importante como el actuar para lograr una meta. Los niños no hablan sólo de lo que están haciendo; su acción y su conversación

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, en el ámbito social, y más tarde, en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (p. 94).

Es precisamente, el proceso de internalización, el que permite transitar a la función psicológica del plano interpsicológico al plano intrapsicológico. Para seguir la pista de la evolución de las funciones psicológicas superiores, Vygotsky (1978) plantea cuatro dominios: filogenético, histórico cultural, ontogenético y micro genético. En la tabla 1, se presentan los dominios de la evolución de estas funciones psicológicas.

son parte de una única función psicológica dirigida hacia la solución del problema planteado.

2. Cuanto más compleja resulta la acción exigida por la situación y menos directa sea la solución, tanto mayor es la importancia del papel desempeñado por el lenguaje en la operación como un todo. A veces es el lenguaje adquiere una importancia tal que, si no se permitiera hablar, los niños pequeños no podrían realizar la tarea encomendada

A partir de la idea anterior, Vygotsky afirmaba la siguiente idea: las tareas a realizar por los niños se resuelven, no solamente con la utilización de sus sentidos y sus manos, sino fundamentalmente, con el empleo del lenguaje.

### De la oralidad a la lectura

El lenguaje es una herramienta universal pues todas las culturas la han desarrollado. Es una herramienta cultural porque los integrantes de una cultura la crean y la comparten, pero también se considera una herramienta de la mente porque todos los seres humanos la usan para pensar.

El niño se articula al mundo humano, a partir, de acceder al código que le permite nombrar las cosas que le rodean. Del balbuceo el niño va avanzando hacia enunciaciones de una o dos sílabas que le significan algo (*bibi* en vez de biberón). Recordemos que la madre, etiqueta al objeto, nombrándolo en esa definición corte y poniéndolo a la vista del niño. El niño acompañará sus primeras palabras con señalamientos con la mano, para que la madre tenga información de la ubicación del objeto. Este es un ejemplo de los inicios de una oralidad que inicia la vinculación semiótica niño-mundo. Vygotsky (1978, p. 71), al respecto, comenta lo siguiente "La explicación que da Stern de este hecho trascendental es la primera y la mejor. Muestra cómo el deseo de conquistar el lenguaje sigue a la primera realización confusa del intento de hablar; esto sucede cuando el niño *hace el gran descubrimiento de su vida*, se encuentra con *que cada cosa tiene su nombre*".

Es lo que Luria (1997) denomina la *función designativa de la palabra*. Esta función de la palabra hablada le permite a la madre, catalogar el mundo

#### Fases del desarrollo del lenguaje

Fases	Descripción
Primitiva o natural	Corresponde al lenguaje pre-intelectual y al pensamiento pre-verbal. El niño experimenta con las propiedades físicas de su cuerpo y de los objetos. Se inicia en el uso de herramientas. Usa de manera correcta las formas y estructuras gramaticales.
Psicología simple	Domina la sintaxis del lenguaje antes que la del pensamiento, ya que emplea cláusulas subordinadas (porque, si, cuando, pero, a pesar de) antes de entender a plenitud las relacionales causales, temporales o condicionales.
Operación externa	Emplea signos y operaciones externas, que son empleadas como apoyo a la solución de problemas internos. El niño cuenta con los dedos, emplea apoyos mnemotécnicos. Corresponde a la fase egocéntrica del lenguaje.
Crecimiento interno	Las operaciones externas se desplazan al plano interno del niño. El niño cuenta en su cabeza, emplea la memoria lógica. Es cuando el desarrollo del habla accede al lenguaje interiorizado.

Fuente: elaboración propia.

En el desarrollo del lenguaje, se observa la línea evolutiva del niño. El proceso de internalización es visible también, al repetirse el traslado de las

a su hijo. La oralidad comienza con esta catalogación de los objetos que están alrededor del niño, por parte de la madre. Esta designación de nombres inicia justamente cuando el niño comienza a hablar.

Álvarez (2001, ¶ 4) sobre la oralidad afirma "(...) es un sistema simbólico de expresión, es decir un acto de significado dirigido de un ser humano a otro u otros, y es quizás la característica más significativa de la especie. La oralidad fue, entonces, durante largo tiempo, el único sistema de expresión de hombres y mujeres y también de transmisión de conocimientos y tradiciones".

La oralidad como sistema simbólico, vincula al niño hacia el mundo humano. ¿Pero dónde está el punto de origen en este proceso evolutivo de la especie humana?

La evolución del pensamiento y el lenguaje Vygotsky (1978, p. 72) la sintetiza de la siguiente forma:

1. En su desarrollo ontogenético, el pensamiento y el lenguaje provienen de distintas raíces genéticas.
2. En el desarrollo del habla del niño podemos establecer con certeza una etapa pre-intelectual, y en su desarrollo intelectual una etapa prelingüística.
3. Hasta un cierto punto en el tiempo, los dos siguen líneas separadas, independientemente una de otra.
4. En un momento determinado estas líneas, se encuentran, y entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje, racional.

Vygotsky (1978), planteaba el desarrollo del lenguaje en cuatro fases. En la tabla 2, se explican las fases de desarrollo del lenguaje.

funciones psicológicas superiores de un plano inter psicológico, hacia otro, intra psicológico.

Galperin (1969) citado por Wertsch (1988) plantea tres etapas en este proceso de internalización:

1. Convertir una acción externa en lo más explícita posible.
2. Transferir su representación a discurso audible, tanto en el plano interpsicológico como en el intrapsicológico.
3. Transferirlo al discurso interno.

El niño al iniciarse en la lectura comienza identificando los portadores de textos: anuncios, letreros, etiquetas, libros, cuadernos, por mencionar algunos. Al identificar estos portadores de textos, el alumno preescolar, inicia su lectura indistintamente con el libro al revés, o leyendo tanto letras como imágenes. El siguiente punto, es diferenciar entre lo que se puede leer, y lo que no es posible de leerse.

Inicia el proceso de apropiación de la lecto-escritura, cuando el niño preescolar genera hipótesis de cómo se lee y de cómo se escribe. De una hipótesis presilábica, se avanza hacia una hipótesis silábica. El tránsito hacia la hipótesis alfabética es posible mediante una hipótesis previa: la silábica-alfabética.

Al acceder a la lectura convencional del texto escrito, una vez que el niño se ha apropiado de las reglas de construcción del sistema de escritura alfabética, el niño se articula a un nuevo mundo simbólico. De la palabra oralizada a la palabra escrita, existe un nuevo simbolismo, que Bruner (1995) le denomina de *segundo orden*.

Los autores creemos que es posible entonces, acceder a prácticas de lectura, a pesar de que los alumnos no reconstruyan las reglas de operación del sistema de escritura. La lectura deberá realizarse, con portadores de textos oralizados, como es el caso de los *cortometrajes*. A partir de este tipo de prácticas (Miranda, J., Solís, M. y Miranda, J. 2015) es posible desarrollar la comprensión lectora, en alumnos preescolares.

### La comprensión lectora como competencia

A partir del informe Delors, J. (1994) se reflexiona a la educación como un instrumento indispensable en el desarrollo humano. El acto de educar se cruza por cuatro aprendizajes esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Desde este planteamiento se recupera un referente ontológico humanista del enfoque de la educación basada en competencias (EBC).

En consecuencia, el objetivo de educar consiste en desarrollar habilidades, actitudes, conocimientos y valores en los alumnos. En este sentido, es necesario puntualizar que el término *competencia* es polisémico. Zabalza, M. (2003) la concibe como un concepto molar haciendo referencia a las habilidades y conocimientos que los sujetos necesitan para llevar a cabo cierta actividad. Tobón et al. (2006), citados por Miranda y Lara (2010) explican las competencias como el cruce de varias

dimensiones: la dimensión afectiva-emocional, que se integra por actitudes y valores; la cognoscitiva, integrada por conceptos, conocimientos y habilidades, por último, la actuacional, la que está conformada por habilidades procedimentales y técnicas.

Por otra parte, la definición de competencia utilizada en México por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), planteada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es la siguiente:

un sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales (OCDE, 2010, p. 7).

A partir de las anteriores definiciones, es necesario acentuar el hecho de que el desarrollo de competencias en los alumnos no es un asunto de transmisión, sino más bien, de construcción. Este proceso constructivo, será significativo para los niños, cuando les sea de utilidad.

La OCDE, a través del proyecto PISA, propone el concepto de comprensión lectora, como una competencia que se desarrolla desde la práctica, mediante procesos cognitivos como extraer información, interpretar lo leído, reflexionar y valorar el contenido, y comprender de una manera general amplia el texto.

Según la OCDE (2010) se entiende por competencia lectora, la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar tanto su conocimiento, como sus capacidades, e incorporarse activamente a la sociedad.

### Los planos interpsicológico e intrapsicológico en la construcción de competencias

El proceso enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva constructivista se concibe como aquél que permite a los sujetos elaborar representaciones de la realidad (Miranda, J. 2009). La enseñanza debe atender algunos aspectos como: las ideas previas de los alumnos, sus actitudes, dominio de las actividades a realizar, así como los diferentes obstáculos que son limitantes para el desarrollo de dichas actividades. Según Miranda, J. (2009) la construcción de competencias puede ser observada en los planos interpsicológico e intrapsicológico de la actividad.

### La dimensión cognoscitiva de la competencia.

Esta dimensión se integra por conocimientos, conceptos, intuiciones, saberes y creencias, los cuales despliegan una representación interna de la

realidad, así como formas empíricas de explicarse el mundo. Pero ¿Cómo se construye esta dimensión en los planos interpsicológico e intrapsicológico del sujeto? En la tabla 3, se responde a esta interrogante.

Tabla 3.

*Construcción de conocimientos en dos planos de actividad*

Interpsicológico	Intrapsicológico
La construcción de conocimientos se plantea como el encuentro de subjetividades, que permite la acción reflexiva sobre los objetos cognoscibles, La oralización es una estrategia que permite visualizar este tipo de construcciones. Se puede la evidencia de desempeño mediante pensamientos oralizados, videograbaciones, notas de campo, grupos focales, diario grupal rotativo, entre otros.	Se plantea en términos de reconstrucción, pues socialmente han sido ya construidos. A cada persona le toca entender la lógica interna. Se puede la evidencia de desempeño mediante exámenes, diario del alumno, ensayos, textos, entrevistas, exposiciones, entre otras.

*Fuente: Adaptado de Miranda, J. (2009). La construcción de aprendizajes dentro de la Educación Basada en Competencias: una interpretación socio cognitiva. En: Revista de Educación y Desarrollo. No. 21. Abril-junio, 2012. pp. 21-28*

### La dimensión actuacional de la competencia.

Por otra parte, en la dimensión actuacional, se ubican las habilidades, destrezas, estrategias y procedimientos, las cuales se definen como

habilidades operativas o actuacionales del sujeto. ¿Cómo se construye esta dimensión en los planos interpsicológico e intrapsicológico del sujeto? Revisemos la tabla 4.

Tabla 4.

*Construcción de habilidades en dos planos de actividad*

Interpsicológico	Intrapsicológico
Se observa como las habilidades, estrategias y destrezas que se van construyendo mediante la acción, como los procedimientos sobre la acción mediante tareas que plantean la elaboración de productos de aprendizaje. En el trabajo en pequeños grupos, los más expertos brindan soportes o apoyos a los novatos. Se puede la evidencia de desempeño mediante evaluación de proyectos, observación, trabajos en equipo, exposiciones, fotografía, videograbación, entre otros.	Este saber, es explicado desde la participación guiada (Rogoff, 1997), cuando el experto va recogiendo el apoyo al novato dentro de la actividad planteada, lo que permitirá el desempeño idóneo del novato. Se puede la evidencia de desempeño mediante tareas, observación, simulaciones, productos individuales, carpeta de evaluación, fotografías, exposición, entre otros.

*Fuente: Adaptado de Miranda, J. (2009). La construcción de aprendizajes dentro de la Educación Basada en Competencias: una interpretación socio cognitiva. En: Revista de Educación y Desarrollo. No. 21. Abril-junio, 2012. pp. 21-28*

### Los procesos cognitivos de la competencia lectora: PISA y PLANEA

Las evaluaciones internacionales y nacionales, evalúan en los estudiantes mexicanos, algunos aspectos para el diagnóstico de la competencia lectora.

#### ¿Qué evalúa PISA?

La evaluación de la competencia lectora, PISA la contempla desde las siguientes especificaciones:

- Por su estructura, recupera textos continuos y discontinuos.

- Por el contexto, los textos se clasifican en: privado o personal, público, laboral y educativo.
- Por el proceso cognitivo, plantea los siguientes aspectos: recuperación de información, interpretación de textos y reflexión y evaluación. (OCDE, 2010).

#### ¿Qué evalúa PLANEA?

Los aspectos de la comprensión lectora que se evalúan mediante la prueba PLANEA aplicada a primaria y secundaria, son los siguientes:

- Extracción de la información.

- b. Desarrollo de una comprensión global.
- c. Desarrollo de una interpretación.
- d. Análisis de contenido y estructura.
- e. Evaluación crítica del texto (solo para secundaria).

En la siguiente tabla, se contrastan los procesos cognitivos de las dos evaluaciones anteriormente descritas.

En la tabla 5, se realiza el comparativo de estrategias cognitivas que evalúan PISA y PLANEA.

Tabla 5.

*Estrategias cognitivas que evalúan PISA y PLANEA para comprender la lectura*

PISA	PLANEA
Recuperación de la información	Extracción de la información
Interpretación de textos	Desarrollo de una interpretación
Reflexión del texto	Análisis de contenido y estructura
Evaluación del texto	Desarrollo de una comprensión global
	Evaluación crítica del texto

Fuente: Elaboración propia

A partir de la lectura de la tabla anterior, se puede observar que los aspectos a evaluar en ambas pruebas de gran escala son muy similares.

### La construcción de procesos cognitivos para comprender la lectura en alumnos presilábicos

A partir del estudio de Miranda, J., et al (2015) se recuperan elementos sobre cómo construir los procesos cognitivos que evalúan PISA y PLANEA en los alumnos presilábicos de preescolar o primaria.

Al no acceder estos alumnos, al convencionalismo de la escritura, se trabaja la lectura de textos mediante cortometrajes. En dichos recursos tecnológicos, el texto puede ser icónico, simbólico u oralizado. En cualquiera de las versiones, los participantes, llevan a cabo las mismas estrategias cognitivas para *dar sentido a lo que miran en la pantalla*.

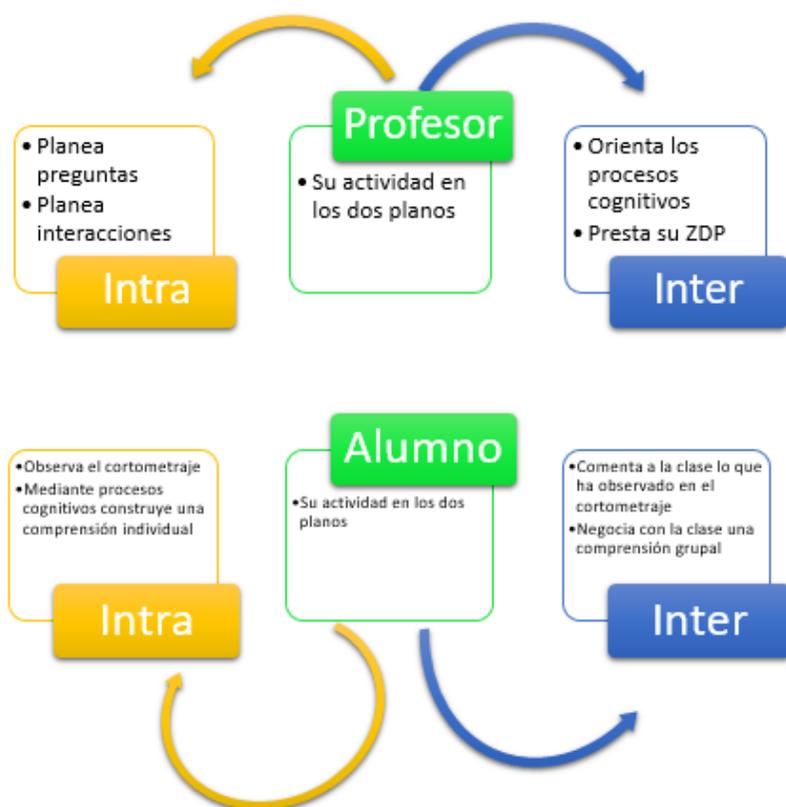


Figura 1. Los planos de actividad para el desarrollo de comprensión lectora mediante cortometrajes.

En el salón de clases, el proceso de enseñanza-aprendizaje, se enmarca en la estructura que permite o no, ciertas interacciones profesor-alumno, alumno-alumno y alumno-objeto de conocimiento. Es lo que Leontiev (1981) estudia mediante la teoría de la actividad y Engeström (1987) profundiza mediante el concepto de *cognición distribuida*.

Para el caso, de alumnos preescolares frente a cortometrajes, como portadores de textos<sup>1</sup>, Miranda, J. et al (2015) reflexionan desde el planteamiento de la *Figura 1*. A partir de este posicionamiento es necesario puntualizar lo siguiente:

- a. Tanto profesores como alumnos presentan los planos intra e inter psicológico de la actividad.
- b. En el plano intrapsicológico del profesor, ubicamos aquellas reflexiones (para, en y sobre la enseñanza) que teóricos como Schön, D. (1998), Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000) y Perrenoud, Ph. (2011) atribuyen a los profesores reflexivos. Es en este plano intrapsicológico que la educadora, planea las preguntas que favorezcan el desarrollo de las estrategias cognitivas de la comprensión lectora. En este mismo plano de la actividad, la educadora planea las interacciones con el grupo-clase, para la negociación de significados del texto fílmico.
- c. En el plano interpsicológico del profesor, suceden las interacciones con el grupo-clase. En este plano de la actividad, la educadora, orienta la *extracción de la información, la interpretación, el análisis y el desarrollo de la comprensión*. La educadora facilita la construcción de significado dando pistas de ciertos detalles –presta su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)<sup>2</sup>, para que los alumnos

<sup>1</sup> El cortometraje contiene un texto fílmico, el cual es definido por Blanco, D. (2003, p. 166) como “un texto sincrético porque a su constitución concurren diversos códigos, el texto fílmico se constituye ciertamente con códigos de textualización diferentes: códigos visuales y códigos sonoros: lengua, música, ruidos”.

<sup>2</sup> Vygotsky (1979) citado por Miranda, J. y Lara, J. (2010) afirma que la ZDP es la distancia entre el nivel actual de desarrollo, delimitado a partir de la resolución independiente de un problema, y el nivel de desarrollo próximo, determinado a partir de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o par más capaz. Miranda, J. et al (2010) reflexiona la ZDP de manera cualitativa durante el proceso de consolidación de la competencia lectora, toda vez que dentro de las subescalas propuestas por PISA se pueden establecer niveles de logro en los estudiantes.

construyan el significado del texto fílmico. Aunque no siempre es así. Puede ocurrir, que alumnos con otro nivel de desarrollo –pensando en términos vigotskianos-, sean quienes presenten sus ZDP a los alumnos novatos. Toca a la educadora armonizar estos encuentros de Zonas de Desarrollo Actual (ZDA).

- d. En el plano intrapsicológico, el alumno observa el cortometraje. Al extraer información, al interpretar y analizar, puede establecer una relación de significado con el texto fílmico.
- e. En el plano interpsicológico de la actividad, el alumno, comparte el significado del texto fílmico. Si el alumno de manera independiente y autónoma no ha realizado las estrategias cognitivas anteriormente señaladas, la educadora, mediante las preguntas adecuadas puede apoyarlo para que acceda a la construcción de un nuevo significado del texto fílmico. Este nuevo significado, será negociado con el grupo-clase, mediante preguntas de la educadora.

### Reflexiones para la enseñanza

Para la enseñanza de las estrategias cognitivas que permitan desarrollar la comprensión lectora, o competencia lectora, en alumnos presilábicos –en preescolar o primaria- se pueden retomar algunos de los elementos del acompañamiento estratégico, planteado por Miranda, J. (2009c).

- a. Diagnosticar la competencia lectora en los alumnos, recuperando las estrategias cognitivas que se evalúan en las pruebas nacionales e internacionales.
- b. Planear la clase desde las ZDA y las zonas de desarrollo próximo ZDP de los alumnos respecto a la competencia lectora.
- c. Planear la clase desde los elementos de significatividad, contextualidad y transferibilidad de los aprendizajes, propios del aprendizaje situado.
- d. Desplegar una mediación docente hacia los bordes crecientes de las ZDA de los alumnos.
- e. *ConFigurar* equipos de trabajo, en donde convergen alumnos de ZDP con alumnos de ZDA

Reflexionando en los 5 elementos del acompañamiento estratégico, estamos en condiciones para mejorar el momento de la enseñanza a los alumnos preescolares. Enseguida, se desarrolla cada uno de estos elementos.

*Diagnosticar la competencia lectora en los alumnos, recuperando las estrategias cognitivas que*

se evalúan en las pruebas nacionales e internacionales.

El diagnóstico de la competencia lectora tiene que plantearse desde los aspectos que se evalúan en la educación básica y media superior. Por lo tanto, una evaluación diagnóstica debe contemplar preguntas planteadas de forma oral en donde se recuperen las estrategias cognitivas para extraer información de un texto, interpretarlo, analizarlo y desarrollar una comprensión.

*Planear la clase desde las ZDA y las zonas de desarrollo próximo ZDP de los alumnos respecto a la competencia lectora.*

El momento de la clase en preescolar que se dedicará a desarrollar la competencia lectora, debe planearse desde el diagnóstico realizado previamente. A partir del análisis de resultados, los alumnos de preescolar se agruparán en ZDA, entendida para este caso como el nivel de logro de la competencia lectora. Visibles la ZDA, es indispensable planear la interacción en las clases de alumnos de diferentes ZDA –esto es de ZDP-. En ese proceso de interacción con sus compañeros expertos y novatos, el alumno preescolar, diversificará sus fuentes de aprendizaje.

Planear la clase desde los elementos de significatividad, contextualidad y transferibilidad de los aprendizajes, propios del aprendizaje situado. La clase –como sistema de actividad- debe ser planeada de tal forma, que lo que el alumno aprenda le sea significativo. El hecho de incorporar el

cortometraje como recurso didáctico multimedia, recupera para el niño una significatividad psicológica y epistemológica, ya que es un recurso que posiblemente ha estado en otros escenarios, pero no en aula de preescolar. Le es significativo leer mediante cortometrajes, porque es la forma habitual en que lee sus programas de televisión o revisa canales de YouTube, y a partir de ellos, el niño va generando percepciones del mundo. La significatividad epistemológica la encontramos, a partir de que su vinculación al mundo simbólico creado por el hombre sigue siendo de primer orden – mediante el lenguaje hablado-. La forma de construir la comprensión del texto es recuperando este simbolismo de primer orden.

Desplegar una mediación docente hacia los bordes crecientes de las ZDA de los alumnos.

Si retomamos la idea original de Vygotsky (1979) cuando plantea el buen aprendizaje como aquél que se adelanta al desarrollo del niño, debemos focalizar nuestra mediación docente hacia los bordes de la ZDA de los alumnos, para definir desde ese punto del borde las ZDP para cada uno de los estudiantes. La educadora entonces deberá acompañar al alumno en esa parte de la tarea o actividad que él no puede realizar de manera autónoma.

ConFigurar equipos de trabajo, en donde convergen alumnos de ZDP con alumnos de ZDA

En la *Figura 2*, se esquematiza la conFiguración de equipos.



*Figura 2.* LA ZDP en la competencia lectora.

A partir de que estamos centrando la mediación docente hacia las ZDP de los alumnos, es necesario diseñar los equipos de 2 a 4 alumnos, en donde se ubiquen alumnos con un nivel de logro medio en comprensión lectora, con un alumno de nivel de logro alto en la competencia lectora. De igual manera, en otra clase, los equipos podrían conFigurarse de la siguiente forma: 3 alumnos con

nivel de logro bajo en la competencia lectora, con unos alumnos de nivel de logro medio en esta competencia.

Mediante esta estrategia, la educadora se adelanta al desarrollo del niño, teniendo el alumno preescolar una ganancia pedagógica en la relación educadora-alumno.

## Referencias

- Adelman, K. (2005). *The Ultimate Filmmaker's Guide To Short Films*. Barcelona, España: Ed. Robinbook.
- Álvarez, A. (2001). *Análisis de la oralidad: una poética del habla cotidiana*. Mérida, Venezuela: Universidad Los Andes.
- Blanco, D. (2003). *Semiótica del texto fílmico*. Lima, Perú: Ed. Universidad de Lima.
- Bruner, J. (1995). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Alianza.
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. México, DF: UNESCO.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki, Orienta-Konsultit Oy.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México, DF: SEP.
- Goetz, JP. y LeCompte, MD. (1987). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Leontiev, N. (1981). *Problems of development of mind*. Moscow: Progress publishers.
- Luria, A. (1997). *Lenguaje y pensamiento*. México: Planeta.
- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1 (Consultado el 16 de abril de 2017 en: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>).
- Miranda, J. (2009a). Lecto-escritura y computadora: un reporte sobre co-construcción y el conflicto. Veracruz, México: COMIE. En Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa de COMIE. Consultado el 18 de marzo de 2017 en [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_07/ponencias/0853-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_07/ponencias/0853-F.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2009b). Creencias y prácticas docentes sobre Enciclomedia y comprensión lectora. Veracruz, México: COMIE. En Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa de COMIE. Consultado el 4 de febrero de 2017 en [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_07/ponencias/1179-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_07/ponencias/1179-F.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2009c). El proceso de apropiación de la lecto-escritura: una negociación de hipótesis. En: RED-IES. Año I. No. 1. Marzo, 2009. Navojoa, Sonora: REDIES. Pp. 82-104.
- \_\_\_\_\_ (2012). La construcción de aprendizajes dentro de la Educación Basada en Competencias: una interpretación socio cognitiva. En: *Revista de Educación y Desarrollo*. No. 21. Abril-junio, 2012. pp. 21-28. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Miranda, J. y Lara, J. (2010). El desarrollo de la competencia lectora en entornos de Enciclomedia. Un estudio desde los conocimientos y habilidades docentes. Culiacán, México: Ed. Once Ríos.
- Miranda, J., Solís, M. y Miranda, J. (2015). Análisis cualitativo de interacción en el aula: uso de cortometrajes y desarrollo de la competencia lectora en alumnos presilábicos. Chihuahua, México: COMIE. En Memoria electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa de COMIE. Consultado el 4 de abril de 2017 en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2046.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo [OCDE] (2010).
- Perrenoud, Ph. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México, DF: Ed. Grao.
- Pontecorvo, C. y Orsolini, M. (1992). Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la teoría de la actividad. En: *Revista Infancia y aprendizaje*. No. 58. pp. 125-141. Solé I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 59 (2012), pp. 43-61 (ISSN: 1022-6508).
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona, España: Ed. Paidós.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. México: Alfa y Omega.
- \_\_\_\_\_ (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, España: Paidós.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Barcelona: Narcea

### Resumen

El presente artículo se enfoca en cómo las canciones en inglés son una herramienta para desarrollar las habilidades comunicativas en los estudiantes del inglés como segunda Lengua (English as a Second Language por sus siglas en inglés). Existen diferentes razones del por qué enseñar inglés con canciones: para mejorar la habilidad de escuchar el idioma, para aprender vocabulario, pronunciación y estructuras gramaticales; permite actividades dinámicas en el salón que pueden ser interesantes para los alumnos. También incluye el por qué los estudiantes encuentran fácil aprender inglés a través de canciones, y el papel que tienen las rimas y el ritmo para aprender palabras. Finalmente, cómo las canciones están relacionadas con la memorización y por qué los estudiantes encuentran fácil aprender el significado de diferentes frases como un todo más que de forma individual.

### Abstract

The present article focuses on how songs in English are a tool to develop communicative skills in learners of English as a Second Language (ESL). There are distinct reasons why to teach English with songs: to improve listening, to learn vocabulary, pronunciation and grammar structures; it allows dynamic activities in the classroom that are interesting for students. It also includes why students find easy to learn English through songs, the reason why rhymes and rhythm are big factors in learning words. Finally, how songs are related to memorization and why learners find it easy to remember words and its meaning thanks to songs.

### Introducción

¿Sabías que en el pasado las personas cantaban canciones para recordar las noticias y transmitirlos a otros? Sí, las canciones siempre han sido importantes para la gente. En la Europa medieval, "los juglares" eran músicos ambulantes que tocaban instrumentos, cantaban canciones y contaban historias con el propósito de informar al pueblo.

Las canciones en la actualidad siguen siendo un apoyo didáctico para que los alumnos memoricen frases sin saber que lo están haciendo, pueden pensar en la melodía de una canción y empezar a cantarla porque saben la letra de la misma; esto ocurre incluso si no le pusieron atención a la letra, puede que reconozcan y canten parte de la canción. Las canciones juegan con su cerebro y ese es el motivo por el cual llegan a tener una canción atorada en la cabeza – como se dice coloquialmente-, ese es su trabajo: ser memorables. Si en el pasado las canciones fueron un periódico de boca en boca, imaginen qué tan importantes son ahora.

Ahora, imaginen qué tan útiles pueden ser las canciones para aprender una segunda lengua. La mayoría de los estudiantes que aprenden inglés tienen miedo de hablarlo, porque creen que otros se reirán de cómo lo pronuncia y expresa; pero las canciones en este idioma les ayudará a adquirir la pronunciación (Schoepp 2001). Cantar y bailar en el salón es igualmente divertido, pueden cantar las canciones que más les gustan y al mismo tiempo aprenden el idioma inglés. Los estudiantes tienen que disfrutar el aprender esta lengua para que sea un aprendizaje significativo y puedan recordar más

fácilmente lo que han aprendido cuando lo necesitan. Las canciones son una de las mejores herramientas que se pueden usar en el salón porque los alumnos disfrutan trabajar con música y dejar sus libretas y libros de texto dentro de su mochila.

Hay varias razones por las cuales se recomienda usar canciones para aprender un segundo idioma. Las canciones son divertidas y la gente ama la música. Éstas tienen rimas y ritmo, lo que permite a los estudiantes de la segunda lengua recordar la letra de una forma más sencilla (Llanas, 2017). También pueden ayudar a que se adquiera la pronunciación, estructuras gramaticales, modismos e inglés coloquial (Schoepp, 2001). Los maestros pueden creer que las canciones no tienen utilidad, pero si se toma en cuenta lo que a los alumnos les gusta o no respecto a la música utilizada, pueden tener una buena experiencia de aprendizaje y aprender fácilmente.

Los estudiantes, para poder adquirir el idioma, necesitan estar expuestos al lenguaje para entender el significado de diferentes mensajes y para desarrollar sus habilidades comunicativas (Krashen, 1988). "Escuchando y leyendo" son habilidades receptivas para aprender el lenguaje - ya que no se produce nada con el idioma y sólo se recibe; sin embargo, para hacerlo significativo y por tanto, que perdure, tiene que ser interesante para los alumnos. Los maestros tienen que exponer a sus estudiantes al inglés, pero utilizando diferentes fuentes – su voz, audios, libros, películas, etc.- para que mejoren sus habilidades comunicativas al comprender realmente lo que están escuchando, leyendo, escribiendo o hablando.

Usar canciones crea una clase divertida y dinámica, los alumnos aprenden y se divierten al mismo tiempo. A la mayoría de las personas en el mundo les gustan la música y las canciones (Abbot, 2004), entonces al tener uno de esos dos factores – o ambos – en el aula puede mejorar la participación de los alumnos porque disfrutan estar en clase. Aprender gramática o vocabulario no significa tener que completar ejercicios y compartir las respuestas, hay una mejor manera de hacerlo memorable y que el conocimiento dure por mucho tiempo. Como se mencionó anteriormente, si una clase es dinámica y divertida es seguro que los alumnos aprenderán.

Los más beneficiados son los alumnos, ellos pueden empezar a disfrutar sus clases de inglés, en lugar de verlas como un martirio, lo que los llevará a aprender el idioma. Los alumnos aprenden con una de las cosas que más les gustan, y si las actividades usadas con canciones llevan una secuencia lógica – inicio, desarrollo y cierre – se pueden lograr grandes cosas. Los maestros no tienen que limitar sus actividades a solo trabajar en el libro, si empiezan a utilizar otros recursos los alumnos aprenderán mejor.

### **El Enfoque Natural (The Natural Approach)**

De acuerdo a Krashen (1998), el Enfoque Natural se centra en desarrollar las habilidades comunicativas, por tanto es importante usar actividades en las que los estudiantes sean expuestos a la información y los mensajes en inglés para adquirir el lenguaje. Cuando se aprende un segundo idioma, los estudiantes deben estar inmersos en el mismo para obtener partes importantes de éste – estructuras gramaticales, pronunciación, etc. – El libro de texto, la voz del maestro y material visual son algunos ejemplos de información y mensajes utilizados en el salón de clases, pero algunos estudiantes requieren otro tipo de materiales para poder interactuar con el idioma. Al usar material auténtico los alumnos se exponen al inglés usado en un contexto real en lugar de uno creado para enseñar. La adquisición del lenguaje es una parte importante del aprendizaje de una lengua nueva al ser un proceso natural, incluso, nosotros adquirimos nuestra lengua materna por adquisición.

Producir un texto escrito u oral es importante al momento de comunicarse con otros, no es sólo entender lo que leemos o escuchamos, los alumnos deben producir algo en el idioma. Como dice Terrel (1986), una forma (gramática, vocabulario, entonación) será considerada como adquirida cuando puede ser tanto entendida como usada. Leer y escribir son habilidades receptoras fundamentales para adquirir el lenguaje, pero si éste se enfoca sólo en recibir y no producir, no se está adquiriendo el idioma en realidad. Los alumnos deberían ser capaces de producir con el vocabulario, gramática o entonación lo que han aprendido en

una lectura o clase, si no son capaces de hacerlo, quiere decir que no adquirieron esa parte del lenguaje todavía. La adquisición permite que se aprenda el idioma de una forma natural, pero se debe utilizar lo aprendido para ser considerado como adquirido.

### **Razones por las cuales enseñar inglés con canciones**

Muchos maestros de inglés usan canciones para introducir vocabulario, gramática o practicar la fluidez de sus alumnos, y existen diferentes razones por las cuales deben ser usadas. La primera, como Abbot (2004) afirma, es el factor cultural, alrededor del mundo. La música es reproducida con o sin la letra, esto significa que todos pueden disfrutar escuchándola y también trabajándola. La segunda es que las personas pueden expresar sus emociones a través de la música y canciones. En tercer lugar, se puede apreciar que las canciones incluyen ritmo y rimas y las hace divertidas relacionándose con un sentimiento positivo. La cuarta razón es que las canciones sirven para recordar temas de cualquier tipo. Cuando utilizamos la letra de una canción en el salón podemos llegar a encontrar luego a nuestros alumnos escuchándola o cantándola. Finalmente, las canciones exponen a los alumnos al idioma, de igual forma pueden mejorar su habilidad de escucha y entender con mayor facilidad el discurso hablado. Si quieres que tus alumnos se diviertan mientras aprenden inglés, usar canciones puede ser la llave para el éxito.

#### **Razones cognitivas.**

De acuerdo con Gatbonton y Segalowitz (1988), *automacity* es un componente de la fluidez del lenguaje que incluye saber lo que se va a decir y producir el lenguaje sin pausas, por tanto, el éxito de utilizar canciones depende de los gustos de los estudiantes y qué tan “pegajosas” son. Las canciones son una gran oportunidad de adquirir el lenguaje y que, poco a poco, contribuyen a desarrollar un inglés fluido. Es importante que los alumnos adquieran el idioma para comprenderlo y producirlo, como Gatbonton y Segalowitz dicen, el uso de canciones mejorará las habilidades que los alumnos requieren para comunicarse de forma automática. La *automacity* ocurrirá ya que los alumnos están interesados en la clase o en las actividades que usan las canciones, y será significativo porque está relacionado con sus vidas. La adquisición y *automacity* son habilidades importantes que los estudiantes requieren para poder comunicarse sin titubear con nativos y no nativos de la lengua, usar canciones puede llevar a cumplir esta meta.

### Razones gramaticales y léxicas.

Hay una diferencia entre el inglés enseñado en el salón y el utilizado por los nativos, de acuerdo con Schoeep (2001) hay una razón lingüística para usar canciones dentro del aula. El inglés que se enseña en una escuela va a ser correcto y preciso; esto significa que los alumnos aprenderán cómo hablarlo y escribirlo con gramática correcta. Sin embargo, el inglés que se habla por los nativos – niños, adolescentes, adultos- puede ser diferente al que se aprende y enseña en el salón de clases. El inglés coloquial es la manera informal del uso de la lengua al comunicarse, y algunas canciones muestran el uso coloquial de la lengua (Schoepp, 2001). Por este motivo, los alumnos pueden llegar a adquirir gramática, pronunciación y modismos usados en el mundo real y no aprendidos en un salón de clases.

Las canciones pueden dar la oportunidad de practicar vocabulario (Millington 2011). Mientras los alumnos escuchan canciones ellos escuchan la pronunciación también, poco a poco los estudiantes saben cómo decir diferentes palabras. El vocabulario, para ser aprendido, tiene que estar en contexto y las canciones permiten que los alumnos sepan cómo y cuándo utilizarlo. Aprender vocabulario a través de canciones puede cambiar la dinámica de la clase.

### Como herramientas pedagógicas.

Las canciones pueden ser usadas para una gran cantidad de propósitos y hay muchas razones para usarlas (Millington, 2011). Como maestro, se pueden usar canciones para diversas actividades, por ejemplo, llenar los espacios en blanco, ordenar la letra de la canción, discutir el tema, o tratar de interpretar los sentimientos del autor o cómo está interpretada por el cantante. Es posible que los alumnos mejoren su habilidad de escuchar, y ésta es muy importante porque para poder comunicarse con una persona al hablar se debe escuchar lo que el otro dice para contestarle y seguir con la línea de conversación. Al usar canciones los estudiantes se exponen al idioma de una forma interesante y divertida. Un maestro puede usar una canción en diferentes actividades, pero nunca se le debe olvidar que lo principal es tener un propósito para la actividad, y no utilizarla sólo porque puede ser innovadora para la clase.

### Rimas y memoria

Las rimas son una herramienta útil en el salón de clases porque permite a los estudiantes aprender una segunda lengua. Cuando un principiante comienza a aprender inglés es más fácil usar rimas con movimiento para asociar las palabras o frases con la acción (Universidad de Dhaka, 2009). Además, como las rimas son compuestas por repetición de sonidos, es más fácil para los alumnos el aprender vocabulario

que será recordado cuando lo necesiten al repetir la rima o de manera inconsciente. En pocas palabras, las rimas son una herramienta fácil de usar para enseñar inglés debido a la repetición de sonidos.

Hay una razón por la que las canciones y las rimas son el tipo favorito de actividades en el salón de clases: es porque son divertidas. Aprender un segundo idioma es difícil para los estudiantes y pueden estar asustados del mismo, pero si en las clases se empieza a cantar y aprender diferentes rimas, los alumnos se sentirán cómodos. Como Llamas (2017) sugiere, a los alumnos les gustan las canciones y rimas porque se divierten con ellas, y si se le incluye movimiento es aún más divertido y significativo. Si queremos que nuestros estudiantes aprendan inglés, lo mejor es hacerlos sentir cómodos y felices mientras lo hacen.

### Conclusión

Aprender un segundo idioma no tiene que ser aburrido, puede ser significativo y divertido al mismo tiempo. Las canciones son un gran método para estimular el cerebro y asegurar que las palabras se están aprendiendo de forma inconsciente. Una de las partes más difíciles del inglés es aprender la pronunciación, pero cuanto un estudiante escucha canciones está escuchando cómo se dicen esas palabras. ¿Puedes recordar una palabra que hayas aprendido gracias a una canción?

Cuando se aprende un idioma es mejor hacerlo al aprender frases por completo (Krashen, 1988), es una forma natural de aprender y producir el idioma. Sólo recuerda cómo aprendiste tu lengua materna, ¿fue aprendiendo el significado de cada una de las palabras en la oración, o aprendiendo el significado de una oración? Por este motivo adquirir el lenguaje es muy importante, mientras se lee o escucha se adquiere vocabulario, gramática o pronunciación sin darnos cuenta. Los alumnos que adquieren el idioma lo entienden y, de igual forma, lo producen.

Existe una gran variedad de actividades que se pueden hacer en el salón de clases con canciones (Millington 2011). El maestro no debería limitarse a sí mismo o a sus estudiantes. Los alumnos necesitan interactuar con la lengua que están aprendiendo para saber cómo usarla, necesitan escucharla, practicarla, y hablarla. Ya sea mediante la discusión del tema de la canción, ordenar la letra o predecir el significado de algunas palabras, los alumnos deberán trabajar con las diferentes habilidades de la comunicación para aprender el idioma (Krashen, 1988).

Las canciones son fáciles de recordar, están hechas con ese fin debido al ritmo y entonación. A través de las rimas es más sencillo para los estudiantes recordar palabras (Universidad de Dhaka,

2009) por la repetición de sonidos. Muchos estudiantes de inglés han aprendido inglés por medio de las canciones y música, ellos aprendieron pronunciación y estructuras gramaticales encontradas en las diferentes canciones que ellos pueden escuchar. Hay muchas ventajas al usar las canciones, pero la más interesante es que los estudiantes recordarán las letras de las mismas de manera más fácil de lo que pensamos gracias a las rimas y al ritmo.

Hay muchas razones para usar canciones en un salón de aprendizaje de inglés como segunda lengua (ESL por sus siglas en inglés). Los alumnos se sienten motivados, disfrutan las clases, aprenden vocabulario, gramática, modismos, entre otros. Sin embargo, lo más importante es que los alumnos gustarán de sus clases y no se darán cuenta de que están adquiriendo la lengua. Las canciones no son actividades para perder el tiempo o llenar la hora de clase, necesitan tener un propósito en el salón y un objetivo que los alumnos alcanzarán – aprender pronunciación, compartir sus pensamientos sobre la canción, escuchar por información detallada o por la idea general. Ahora que has leído sobre los beneficios de usar las canciones en el salón de clases, ¿quieres usarlas en tus clases?

### Referencias

- Ara, S. (2009). Use of Songs, Rhymes and Games in Teaching English to Young Learners in Bangladesh. *The Dhaka University Journal of Linguistics: Vol. 2 No.3*, pp. 161 – 172, Dhaka University Press.
- Gatbonton, E., Segalowitz, N. (1988). *TESOL Quarterly*, Vol. 22, No. 3, pp. 473 – 492. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL).
- Krashen, S., Terrel, T. (1988). *The Natural Approach, Language Acquisition in the Classroom*. Great Britain. Phoenix ELT
- Llanas, A. (2017). Conference: "Rhymes, songs and memory", ETC 2017, Durango, México.
- Millington, N. (2011). Using songs effectively to teach English to young learners. *Ritsumeikan Asia Pacific University*, Japan.
- Schoepp, K. Sabanc (2001). Reasons for using songs in the ESL/EFL classroom. *University, Istanbul, Turkey*.

## LA TRANSCOMPLEJIDAD COMO TRANSPARADIGMA EN LAS CONCEPCIONES DEL PATRIMONIO CULTURAL DEL ABYA YALA

Milagros Elena Rodríguez

*melenamate@hotmail.com*

*Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre*

*Departamento de Matemáticas*

*República Bolivariana de Venezuela*

### Resumen

Abya Yala designación originaria que al denominarlo Pueblos Indígenas por los invasores y encubridores de nuestro continente les permitió relacionarlos con las Indias, región buscada por los negociantes europeos a finales del siglo XV y de alguna manera justificar la masacre y todo lo ocurrido en el mal llamado descubrimiento de América. El patrimonio cultural del Abya Yala ha sido rico en biodiversidad natural, costumbres, bailes, viviendas, comidas entre otras que variaba de región en región. Al momento de la invasión española fue la mayor parte destruida; desvalorizado, saqueado y ya luego con el auge de la modernidad objetivado. Es el llamado descubrimiento en realidad el saqueo de nuestro continente, la matanza de millones de habitantes; el encubrimiento de nuestro potencial, la imposición de fiestas, religión, comida, imposición de la educación occidentalita, el pisoteo, sumisión de nuestros aborígenes y sus potencialidades. Desde el piso de la transcomplejidad con la hermenéutica comprensiva, se analiza las concepciones del patrimonio cultural del Abya Yala. La mirada transcompleja pretende en una visión complejizada, fuera de mentes colonizadas, en el proyecto de la transmodernidad descolonizador de avanzar a una concepción de patrimonio cultural rica y verdadera de nuestro Abya Yala. Se dan visiones otras de dicho patrimonio cultural desde los siete (7) principios de la investigación transcompleja: de complementariedad, epistemológico, de sinergia relacional, de consenso, de integrabilidad, de reflexibilidad y de universabilidad (se dan visiones otras de dicho patrimonio cultural que son bases por considerar bajo los pensamientos de la transmodernidad (Schavino y Villegas, 2010).

**Palabras Clave:** Abya Yala, patrimonio cultural, transcomplejidad, colonización, transmodernidad.

### Abstract

Abya Yala original designation to denominate Indigenous Peoples by the invaders, and conceal our continent allowed to relate them to the Indies, region sought by European traders in the late fifteenth century and somehow justify the slaughter and everything that happened in the so-called discovery of America. The cultural heritage of Abya Yala was rich in natural biodiversity, customs, dances, housing, meals and other varying from region to region. At the time of the Spanish invasion was mostly destroyed; devalued, and looted and then with the rise of modernity objectified. It's called discovery looting of our continent, killing millions of inhabitants; covering up our potential, the imposition of holidays, religion, food, education imposing the occidentalita, trampling, submission of our aboriginal and their potential. From the floor of the transcomplejidad with comprehensive hermeneutics, conceptions of cultural heritage of Abya Yala is analyzed. The transcomplex a look aims a complexity view outside colonized minds, in the project of decolonization transmodernity move to a conception of rich and true cultural heritage of our Abya Yala. Is dan visions others of said heritage cultural from the seven (7) principles of the research transcompleja: of complementarity, epistemological, of synergy relational, of consensus, of integrability, of synergy relational, of consensus, of integrability, of reflectivity and of universabilidad (is dan visions others of said heritage cultural that are bases to consider low them thoughts of the transmodernity (Schavino and Villegas, 2010).

**Keywords:** Abya Yala, Cultural Heritage, transcomplejidad, colonization, transmodernity.

*"Si el conocimiento es un instrumento imperial de colonización, una de las tareas urgentes que tenemos por delante es descolonizar el conocimiento".*  
Aníbal Quijano (1989)

En la lengua del pueblo kuna, originario de Sierra Nevada en el norte del país hermano Colombia y que vive en el presente en el Caribe de Panamá, Abya Yala significa *tierra madura, viva, en florecimiento, madre o de sangre vital* se compone de *aby*, que quiere decir sangre y *ala*, que significa territorio, viene de la tierra y es entonces Abya Yala América. Y es esa denominación de Abya Yala que se viene usando en investigaciones de los pueblos originarios del continente en antítesis a América, expresión que, aunque usada por primera vez en 1507 por el cosmólogo Martin Waldseemüller (1475-1522), y que "sólo se consagra desde fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX como un medio de las élites criollas para afirmarse en contraposición a los conquistadores europeos dentro del proceso de independencia" (Porto-Gonçalves, 2011: 39).

De acuerdo con el autor anterior es Abya Yala la denominación originaria, que luego al denominarlo Pueblos Indígenas por los invasores y encubridores de nuestro continente les permitió relacionarlos con las Indias, región buscada por los negociantes europeos a finales del siglo XV y de alguna manera justificar la masacre y todo lo ocurrido en el mal llamado descubrimiento de América.

Desde el Abya Yala, en profunda expresión descolonizada de América, pensando en su patrimonio cultural, también colonizado y gran parte destruido e impuesto después a conveniencia del proceso eterno de apoderamiento de nuestros pueblos y encubrimiento del otro (Dussel, 1993), en el artículo desde la hermenéutica comprensiva, se analiza las concepciones del patrimonio cultural del Abya Yala desde la transcomplejidad. Piso investigativo que se dilucida más adelante. Al fin de encausarse en el cumplimiento de tal fin se desarrollan las siguientes secciones:

- La transcomplejidad constitutiva de la investigación.
- El Abya Yala y su patrimonio cultural.

- La transcomplejidad en las concepciones del patrimonio cultural del Abya Yala.
- Reflexiones en el medio del camino.

Antes comenzar el desarrollo hermenéutico de cada sección la autora define como saberes patrimoniales, como una ecología de los saberes, a todo lo referido al asunto patrimonial; sus concepciones, limitaciones, conocimientos, leyes atributos, saberes olvidados soterrados no tomados en cuenta en el filo de las ciencias (Foucault, 1986); toda la complejidad patrimonial. En principio la ecología de los saberes es una expresión que viene siendo estudiada por Boaventura de Sousa Santos en muchas de sus obras; su propósito es que la universalidad del siglo XXI reconozca la existencia de conocimientos plurales, que denominada ecología de los saberes (Santos, 2005).

En la conjunción de la ecología de los saberes el conocimiento disciplinar estaría obligado a dialogar con otras formas de conocimiento que fueron dejadas de lado por la modernidad de los saberes patrimoniales soterrados olvidados, transculturizados. De aquí que esta investigación se ubique en la Transmodernidad como civilización en el proyecto de la descolonización, "afirmamos que la Transmodernidad es un nuevo proyecto de liberación de las víctimas de la Modernidad, y el desarrollo de su potencialidad alternativas, la "otra-cara" oculta y negada" (Dussel, 1992: 162). Y el patrimonio cultural con sus concepciones es víctima de la modernidad.

En lo que sigue se dan pisos teóricos de la transcomplejidad y de su visión como transparadigma.

### **La transcomplejidad constitutiva de la investigación**

La transcomplejidad es una conjunción de la complejidad y transdisciplinariedad. Por su lado la complejidad como una aproximación a una nueva forma de mirada de la vida, un transparadigma que no se permite el reduccionismo, propugna la complejidad como una postura que se promueve día a día como categoría que es tomada como válida en la creación del conocimiento (Morín, 1998).

La complejidad trasciende lo evidente lo reducido e incurre en todo lo acabado y definitivo de las ciencias y la educación. Se vincula ciegamente a un sistema de conocimientos para comprender al mundo sin ser capaz de ir más allá de los límites que a sí mismo se impone. Según "es el pensamiento que pone orden en el universo y persigue el desorden, el orden se reduce a una ley o a un principio, la simplicidad observa lo único o lo múltiple pero no ambos juntos" (Morín, 2004: 23).

Por otro lado, "la transdisciplinariedad fundamenta sus propósitos de unidad en la complejidad como punto de partida para vislumbrar la realidad" (Rodríguez, 2013: 41). Es así como la transdisciplinariedad confronta la separación del conocimiento en disciplinas que se desarrollan y solo se investigan dentro de ellas mismas y las construcciones históricas que han establecido los límites de cada una de las disciplinas.

Se pretende entonces llegar a investigaciones que trasciendan los límites de sus propias disciplinas entablando vínculos con otros conocimientos; como el patrimonio cultural, considerándolo como un conocimiento. La finalidad de la transdisciplinariedad "es la comprensión del mundo presente" (Nicolescu, 2002: 2), el patrimonio cultural necesita ser concebido en toda su completitud. Se pretende entonces llegar a investigaciones que trasciendan los límites de sus propias disciplinas entablando vínculos con otros conocimientos; como el patrimonio cultural, considerándolo como un conocimiento relacionado con todos los demás.

Posicionarse en el "transparadigma transcomplejo es trascender en el pensamiento, sin barreras disciplinarias, sin esquemas universales, sin escisiones entre lo natural y lo humano" (Lanz (2001: 30). Se trata aquí de una perspectiva multidisciplinaria que logre superar, las ya evidentes limitaciones, del reduccionismo científico, como del conocimiento parcelado. Y que se ha venido

concibiendo en la mayoría de las investigaciones en el patrimonio cultural.

El transparadigma transcomplejo es un enfoque integrador (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 saberes patrimoniales en el que se rescata la relación objetividad-subjetividad sin resquemor alguno a partir de lo transparadigmático, lo interaccional, crítico y diverso.

Con la transcomplejidad se busca una nueva forma de asumir el patrimonio cultural, desde una ciudadanía que permea su identidad en complejidad trascendente fuera de la colonia; tomando rasgos que la modernidad y postmodernidad dejaron fuera; así la transcomplejidad es inseparable de una nueva visión y de una experiencia vivida es "una vía de auto-transformación orientada hacia el conocimiento y hacia la creación de un nuevo arte de vivir. En este sentido, la investigación bajo este enfoque debe adecuarse a problemas transversales, transnacionales y multidimensionales como a las grandes macro-teorías" (Villegas, 2010: 2).

Ir a la transcomplejidad como visión transparadigmática, pero enmarcada en la transmodernidad es "una perspectiva emergente que va más allá de la complejidad y transdisciplinariedad para ubicarse en contexto transparadigmático dirigido hacia la ecología del conocimiento, la multiversidad de la realidad, las estructuras rizomáticas y la integración de atractores y retratores al tejido en su conjunto" (Guzmán y Cayula, 2015: 151). De lo rizomático, es "una eco-cognición dirigida a las relaciones y conexiones transversales, que vinculan el conocimiento complejo con el enfoque transdisciplinario, sin anclarse ni en uno ni en otro. Un rizoma es un intermediario que siempre está en el medio" (Deleuze y Guattari, 1994: 19).

En lo que sigue se sintetiza mediante un gráfico la transcomplejidad como sustento de la investigación.

## EL TRANSPARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

Enmarcada en la transmodernidad



Figura 1 realizada por la autora de la investigación. 2017.

Con la fotografía tomada de: <http://plumasalvientox.blogspot.com/2010/08/interculturalidad-o-multiculturalidad.html>

De cómo se concibe el patrimonio cultural en el Abya Yala y aquel patrimonio objetivado en él se tiene la siguiente sección.

### El Abya Yala y su patrimonio cultural

Continuando con las ideas ya dejadas en la introducción del Abya Yala es bueno ahondar un poco más en la denominación de Abya Yala, "este término es de origen karibe-kuna y se puede traducir como "continente en expansión", siendo acuñado en la contemporaneidad por los otros pueblos indígenas para referirse a las tierras que van desde México hasta la Patagonia" (González, (2010: 11). Es América un nombre impuesto por la invasión europea, según ellos en honor a Américo Vespucio, y así muchos autores han dejado cuenta. Cuando la realidad es Abya Yala el nombre de nuestro continente.

El patrimonio cultural de nuestro Abya Yala ha sido rico en biodiversidad natural, costumbres, bailes, viviendas, comidas entre otras que variaba de región en región, de tribus en tribus. Al momento de la invasión española fue la mayor parte destruida; desvalorizado, saqueado y ya luego con el auge de la modernidad objetivado. Es el mal llamado descubrimiento, es en realidad el saqueo de nuestro continente, la matanza de millones de habitantes; el encubrimiento de nuestro

potencial, la imposición de fiestas, religión, comida, educación occidentalita, el pisoteo, sumisión de nuestros aborígenes y sus potencialidades. No en vano aún las mentes colonizadas de muchas personas que asevera deberle nuestro desarrollo al saqueo de América.

El saqueo de América fue un paso decisivo para la modernidad y el desarrollo del capitalismo con nuestra riqueza y la imposición de un poderío que con otros países aún tiene aspiraciones de posesión del mundo. "La destrucción de América Latina, afectó también a los sectores culturales: la memoria histórica fue objeto de manipulación, fuego, robo y censura. El proceso fue lento y sistemático, feroz e implacable: hoy sabemos que el sesenta por ciento de toda la memoria escrita de la región desapareció. Un cincuenta por ciento por destrucción premeditada y un diez por ciento por desidia. Más de quinientas lenguas se extinguieron para siempre" (Báez, 2009: 234).

Las consecuencias que se deben de tener en cuenta de la invasión del Abya Yala son múltiples, incalculables. Las culturas que habitaban en América principalmente tenían un amplio conocimiento sobre arquitectura, astronomía, matemáticas, mecánica de suelos y urbanismo. Tenían calendarios propios que

indicaban por ejemplo las fechas para las cosechas, rituales a los dioses, entre otras. El calendario maya era uno de los más completos hasta la aparición del calendario gregoriano. Los investigadores no han podido descifrar con exactitud el calendario maya.

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

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

No se debe olvidar jamás que lo que Abya Yala padeció con sus habitantes fue una masacre que aparte del saqueo su toda riqueza, la condición "de "inferiores" y "salvajes" instituida hacia los indígenas a partir de la barbarie colonizadora es una característica que los marca por los siglos de los siglos, lo cual ayuda a justificar las atrocidades que se hacen en su contra" (González, 2010: 16). Es esta cognación de indígenas de indios, de inferiores que late aún en la mente colonizadas de muchos descendientes de este continente; con consecuencias en su actuar gravemente acarreada en la realidad.

Por otro lado, vale la pena aquí acotar que la acepción en la práctica de lo que significa patrimonio cultural ha venido arrastrando lo que significa la entidad erradamente objetivada de la cultura. Entre tantas consecuencias negativas el proyecto hegemónico tradicional abstrae la cultura de su proceso de producción para convertirla escuetamente en una entidad objetivada, en un conjunto de costumbres estáticas de región en región ignoradas indefectiblemente.

La concepción de cultura, en ese entonces se justifica con la marca de una razón instrumentalista, mecanicista originaria de las ideologías empiristas, funcionalistas y positivistas. La cultura se ha venido considerando como un producto acabado, como resultado de la formación humana; arrastrando esta concepción a la del patrimonio cultural.

De esta concepción fija incambiable de lo que significa cultura es entonces que se considera el patrimonio cultural como una entidad escueta no dinámica, que se acomoda al paso del tiempo. Tal concepción segregacionista le impide ver la interconexión de patrimonio cultural con las áreas del conocimiento. Pues se ha visto desde la unidisciplinariedad y no desde la transdisciplinariedad.

Por otro lado, en cuanto a la separación en el patrimonio cultural de lo tangible e intangible, "el patrimonio no en la dicotomía de patrimonio tangible e intangible sino en la integración del aspecto material y del aspecto de significación en todo objeto patrimonial" (Herrejón, 2006: 10). Es claro que lo tangible se refiere a lo perceptible: las obras monumentales, bellas artes entre otras; mientras que lo intangible se refiere en patrimonio cultural a lo que no refiere lo palpable como: los cantos, ritos leyendas entre otras.

Tal separación, lo tangible e intangible, que resquebraja la idea misma de que lo tangible implica muchas veces lo intangible; o lo contiene; esto resquebraja aún más la concepción reduccionista de patrimonio cultural. Esto rompe también la idea complejizada de lo que significa cultura. En el desmontaje a la disyunción tangible e intangible en el patrimonio cultural, "de lo que habríamos de hablar es del patrimonio cultural, considerando su doble dimensión, puesto que todos los objetos que conforman tal patrimonio tienen dos dimensiones, que por otra parte no responden adecuadamente a los nombres de tangible e intangible, sino en todo caso al aspecto material y al aspecto de significación" (Herrejón, 2006: 7).

No hay duda de lo incoherente de la división de patrimonio cultural tangible en intangible; hay una discordancia clara en dos sentidos, al menos: la primera que significa la separación de que lo que puede palparse no

tiene impreso en sí lo que no puede palparse; la segunda que lo tangible que se percibe con el tacto; y lo intangible entonces sería lo que no es percibirle por ninguno de los sentidos, sino por la inteligencia, la intuición, la emoción; de lo que no estamos seguros que no interviene alguno de los sentidos, de lo cual ya existe incongruencia pues debería usarse en todo caso otra palabra.

En otras razones, aun refiriéndonos a la visión tomada de patrimonio cultural vale la pena tratar. Algunos asuntos dejados de lado, en lo que concierne a lo que nos interesa entra el argumento de los ejes de poder que rodean dichas asunciones. Se trata de las funciones de formación de subjetividad “como un intento de extirpar la historia del sujeto en formación. Una práctica que, de hecho, es central en la construcción de un conocimiento y una cultura reificadas y propuestas como modelo universal” (Dussel, 1998: 56).

De esas exclusiones ha estado rodeada la concepción de patrimonio cultural. Un poder hegemónico que de la misma manera que como hizo con la noción de cultura ha despolitizado, deshistorizado dichas concepciones. Claro no ha sido mero hecho desprovisto de intencionalidad. En las últimas décadas la UNESCO ha intentado retomar liberaciones al respecto. A razón, “han entrado a jugar versiones alternativas y críticas del concepto de patrimonio, como un intento de contrarrestar aquellos puntos de vista elitistas y aliados a intereses mercantiles, que históricamente han manejado este terreno” (Andrade, 2009: 12). Marcan entonces los orígenes del capitalismo en la modernidad, las nociones de estado, cultura y capitalismo como determinantes y reduccionistas de la idea de patrimonio cultural.

Todas estas ideas redondean con más o menor precisión epistemológica la noción de cultura, desvinculándola de toda relación con las estructuras económicas y políticas. He allí el meollo del asunto de objetos de poder a pura conveniencia: la imposibilidad de un despertar de los pueblos ante lo que por justicia y derecho le corresponde. Ha sido utilizado el patrimonio cultural como una forma de soslayarlos; “en su afán pedagógico, la hegemonía oculta sus mecanismos, sus medios y fines, y se traviste para ello de “patrimonio cultural”” (Andrade, 2009: 8).

Son muchas más discusiones y desmontajes que se pueden hacer en el orden de los párrafos anteriores; nociones de cultura, patrimonios que son obras de connotado valor, el capital simbólico almacenado en sus concernientes campos, las artes y las ciencias, como efecto de la autentificación de concluyentes disertaciones y actores en la disputa por la autoridad de esos terrenos; estudiado por Bourdieu (1990), Bourdieu (2000). Estas nociones se tratarán profundamente en una investigación en la misma línea de investigación, donde se deslizará la mirada y pensar en el discurso patrimonialista (Foucault, 1992).

Antes de cambiar de idea valdría la pena pensar desde la educación formal en un patrimonio cultural que actué como un contrapeso “frente a la cultura del espectáculo y la diversificación del consumo cultural, como herramienta para aproximar al niño a su diversidad cultural” (García, 2009: 788). Es allí donde con la transcomplejidad se desarrolla una Tesis Doctoral que tiene inmersa la Educación Patrimonial Transcompleja.

En lo que sigue se resume esta sección con un gráfico sobre la concepción de la problemática del patrimonio cultural.



Figura 2 realizada por la autora para la investigación 2017

### La transcomplejidad en las concepciones del patrimonio cultural del Abya Yala

En el deber ser anhelado, en cuanto a la variada cultural, cambiante la multiculturalidad debe filtrar las lecturas y políticas acerca de su patrimonio cultural y develar la historia de su diversidad, de aquella que existe en el Abya Yala, "en contra del proyecto de la globalización de homogeneizar las diferencias culturales; y más aún de unificarlas con las europeas, como una suerte de destino marcado después de la invasión y masacre realizada en esta parte del mundo" (Rodríguez, 2015a: 81). No hay duda de que el ciberespacio marca un nuevo modo de expresión de la multiculturalidad; también del patrimonio cultural global y de los patrimonios culturales nacionales y locales.

De esta realidad ha estado permeada los patrimonios culturales en muchos casos, al igual que la cultura globalizada; la igualación, "que nos uniformiza y nos emboba, no se puede medir. No hay computadora capaz de registrar los crímenes cotidianos que la industria de la cultura de masas comete contra el arcoíris humano y el humano derecho a la identidad" (Galeano, 1998: 29).

De ese derecho a la identidad en que los pueblos deben resistirse a una suerte de ironía y valentía en que buscando en sí mismos su verdadero valor, identidad y patrimonio no sucumban ante lo global como unificador y discriminante. "La diversidad cultural, en lugar de ser considerada como patrimonio común de la humanidad y oportunidad de crecimiento, se convierte en amenaza, y es utilizada como excusa para la intolerancia y la discriminación" (Rodríguez, 2015b: 76).

De las concepciones intrincadas del patrimonio cultural el patrimonio como acumulación de capital; cuestión que ha ocurrido en muchos países europeos, también en México, por ejemplo. Se trata, según Andrade (2009: 23) de "la construcción de significado a través de la designación, por parte de una hegemonía, de un modelo consistente en colecciones de objetos" (Andrade, 2009). Pasa entonces por preguntarnos: ¿desde qué posiciones e intereses se legitiman los valores de los objetos?

Hay que acotar que en el asunto del valor hay un círculo recurrente, en tanto que los que lo valorizan lo hacen de acuerdo con el conocimiento cultural y la asunción de la identidad que posee; lo que dice que pueblos altamente desarrollados en cuanto a su patrimonio cultural, pueden olvidarlos ineluctablemente por no tener el conocimiento y el empoderamiento para su reconocimiento. Con la propuesta transcompleja se va más allá y trasciende toda esta problemática; es una mirada profundamente holista, mirando el todo del patrimonio cultural, el miramiento sistémico integrador.

Volverse a lo que significa el verdadero rescate del patrimonio cultural dejando al lado las ideas reduccionistas y involucrarse en un tema transcomplejo que permita ver todas las aristas que relacionan la temática, con la cultura eminentemente; pero también con la identidad del ciudadano; su verdadera historia, con ello su coraje para no permitir ir a la pérdida de sus raíces y rescatar la verdadera función política del ciudadano.

Pero hay que decir que ha habido proyectos de culturas intencionados en los

países; “ese proyecto cultural aparece en el escenario venezolano desde las postrimerías del siglo XIX, cuando los sectores dominantes transnacionales de entonces, y sus expresiones burguesas locales, se dieron cuenta de la necesidad de contar con una población apática e indiferente al destino colectivo, como manera de poder apoderarse de las riquezas del país de forma pacífica. Pero, es en la IV república durante el puntofijismo, cuando tal proyecto cultural logra sus objetivos fundamentales: neocolonizar y desnacionalizar a la mayor parte de la población” (Sanoja y Vargas, 2004: 5).

Es del reconocimiento que en la actualidad en la República Bolivariana de Venezuela hay procesos cambiantes al reconocimiento de lo nuestro desde las políticas culturales. El deber de los Estados es implementar medidas para salvaguardar y suscitar la diversidad cultural, usar de base para una participación internacional en el ejercicio de ese derecho mediante la creación de deberes con políticas culturales acertadas.

En nuestro país con la diversidad cultural rememoran la convivencia e interacción sistémica de culturas diferentes, por ello la necesidad de construir una sociedad más equitativa y plural; de allí que la Ley de Orgánica de cultura en el Capítulo I Artículo 3 afirma que “la diversidad cultural son todas las identidades culturales que partiendo del hecho creador y en un proceso de apropiación colectiva coexisten y conforman la unidad cultural venezolana”.

La transcomplejidad y su visión descolonizadora permite un desmontaje o desconstrucción, el patrimonio cultural en el sentido de “desmontar el discurso eurocentrista que ha permanecido sobre estos pueblos, llamar la atención sobre valores y aportes a nuestra sociedad en contra de la ignorancia que se tiene en cuanto a su cultura, modos de vida y vestimenta” (Mosonyi, 2012). Un reconocimiento de la cultura, la interculturalidad, el patrimonio cultural en toda su complejidad da cuenta entonces de la valoración del ser humano y su posición ante el mundo en épocas de profundos cambios.

Es necesario imaginar una utopía histórica de vida, una “Transmodernidad” planetaria, mundial, una “nueva civilización” como “realizadora de los valores” de los “bárbaros”, de los de “afuera”, que incluya una

redefinición la relación de la persona-naturaleza como recreación ecológica, y la relación persona-persona como justicia cultural, político-económico” (Dussel, 1992:174).

Otras razones para justificar el transparadigma transcomplejo como piso en la investigación; es que este transparadigma de lo complejo, es el camino para desentrañar la madeja tejida que sostiene el desequilibrio social e impide una evolución más expedita del asunto patrimonial ante la ciudadana y en la conformación de una verdadera identidad que valla fuera de las mentes colonizadas, en la descolonización.

Por esta vía se puede buscar la raíz en lo cultural, en la herencia de una forma de conducta desgastada frente a las responsabilidades políticas y burocráticas, haciendo necesaria la ruptura de esquemas que no se ajustan a la realidad, que hacen suponer, por ejemplo, que la diversidad cultural, las multiétnicas, se pierdan en la globalización cultural y la exclusión social como causa generadora, cuando realmente es un problema que no conoce distingos, pues la colonización y la globalización cultural ha dejado huellas en todos los aspectos de la vida del ser humano; especialmente en los asuntos de los saberes patrimoniales.

El patrimonio cultural se enriquece desde la postura y visión de la mirada compleja pues otras razones se evitarían miradas reduccionistas de sus concepciones; la división tangible e intangible; el estudio de asunto del poder y la legitimación de los objetos; entre otros son estudios que desde la postura compleja se reducen a una política objetivada. Aunado a la mirada compleja en una revitalizada Educación Patrimonial que cobraría vida junto a la transdisciplinaria en cada conocimiento desde la comunicación o relación de todos los conocimientos como un todo.

Por otro lado, en el asunto de la transcomplejidad expresa sobre un nuevo espíritu científico surgido a partir de su visión de planetariedad y que puede visualizarse con el apareamiento de las ciencias sistémicas como la Ecología, las Ciencias de la Tierra y la Cosmología que son multidisciplinarias o transdisciplinarias y que ven todo como un sistema complejo, rompiendo el dogma reduccionista (Morín, 2002). Hechos como estos

se quieren pensar cuando se pesaría en los saberes patrimoniales.

Sin embargo, afirma que este nuevo espíritu esta segmentado y solo enfocado en algunas ciencias, que aun cuando nos puede llevar a una reforma del pensamiento, hay todavía un gran camino por recorrer, en el cual debemos complementar la aptitud por problematizar. Se debe formar para responder a los desafíos de la globalidad y complejidad en la vida cotidiana, social, política, nacional y mundial (Morín, 1999).

La organización de los saberes parcelados tres desafíos: el cultural, el sociológico, el cívico y el desafío de los desafíos. Estos no existen por separados, ninguno se confronta fragmentadamente. El desafío cultural se refiere a que la cultura no solo está diseccionada ya en pedazos sueltos sino también partida en dos bloques. La gran desunión que existe entre la cultura de las humanidades y la cultura científica, comenzada en el siglo pasado y agravada en el nuestro, ha traído graves consecuencias para ambas (Morín, 2002).

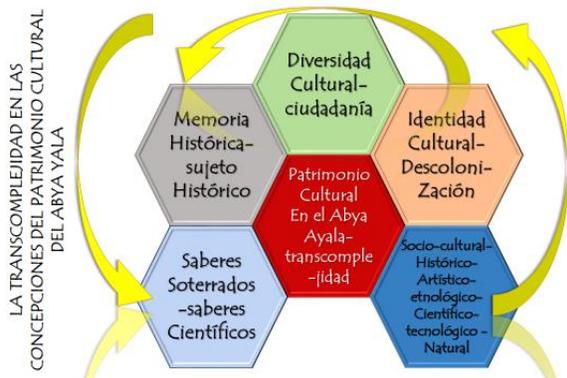


Figura 3 realizada por la autora de la investigación 2017.

Afianzando aún más el transparadigma transcomplejo en las concepciones del patrimonio cultural de nuestra Abya Ayala se señalan siete (7) principios de la investigación transcompleja: de complementariedad, epistemológico, de sinergia relacional, de consenso, de integrabilidad, de reflexibilidad y de universalidad (Schavino y Villegas, 2010), y se darán visiones otras de dicho patrimonio cultural que son bases por considerar bajo los pensamientos de la transmodernidad.

Pensando en el principio de complementariedad es menester la consideración del patrimonio cultural no en una

De las miradas complejas y transdisciplinarias se tiene conFigurada la transcompleja; es una mirada profundamente holista, mirando el todo del patrimonio cultural, el miramiento sistémico integrador donde se bordean y profundizan relaciones de tipos sociocultural, histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural; dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales (Estepa y Cuenca, 1998).

Es así como el patrimonio cultural concebido desde la transcomplejidad cobra vida tomando en primer lugar nuestras raíces autóctonas, lo olvidado en el Abya Yala; lo que fue colonizado y que ahora en un proceso de mirada compleja se rescata en la Transmodernidad, con la descolonización de los saberes (Quijano, 1989).

En lo que sigue se resume esta sección con un gráfico sobre la transcomplejidad en las concepciones del patrimonio cultural del Abya Yala.

disciplina que se enseña e investiga sólo en consideraciones de cultura, se trata de que desde las diferentes vertientes se investigue y comprenda el patrimonio cultural, se trata de una complejización de los saberes patrimoniales, aquellos que atañen al patrimonio cultural, como de interés de cualquier ciencia y no aislada en compartimentos muchas veces en unidades extracurriculares en las instituciones educativas, la concepción y practica de patrimonio cultural desde la transdisciplinariedad.

En cuanto al principio epistemológico se trata de una nueva racionalidad de su

comprensión y estudio enmarcada en la transmodernidad donde lo autóctono, lo nuestro cobra sentido en una cultura que se rescate y se entiende en un espacio descolonizado, de esta manera el patrimonio cultural que se ha descrito en la sección anterior escueto reducido usado como ejercicio de poder dominador para seguir desde las mentes colonizadas deja de verse develando con esto concepciones de patrimonio cultural nuestro, interviene acá desde luego la complementariedad como principio anterior con la transdisciplinario surge otra ontología o modo de investigar el patrimonio cultural.

Del principio de sinérgica relacional se debe conducir la concepción de unidad con el patrimonio cultural como ciudadanos de un continente y a la individualidad, en la consideración de culturas particulares, en pro del fortalecimiento de la diversidad cultural. Es ir más allá al patrimonio cultural más elevado la tierra; es ir a la salvación del planeta, no hay posible vida dentro de un planeta muerto, en colapso.

Pensando en el principio de consenso en el patrimonio cultural se trata de un encuentro de visiones de la multiculturas de encuentros de posturas o paradigmas y un consenso dialectico de las culturas intervinientes en nuestro espació rico en diversidad cultural; en nuestro Abya Yala es inmenso; en todo sentido; es volverse a mirar lo que somos y con ello dialogar con culturas en apariencia disimiles. Este principio desde luego se complementa con los principios anteriores.

Del principio de integralidad se trasciende la noción de la integralidad es ir más allá del holismo en el patrimonio cultural y denota la necesidad de asumir que la realidad

del patrimonio cultural que no es determinista, ni acabada, ni reduccionista; sino que es múltiple, diversa, relacional, en construcción y por ello, también construible, abriendo un camino a lo interaccional, a lo reticular. De aquí el patrimonio cultural también se reconstruye y modifica en la medida del estudio, lo cambiante de la cultural y los nuevos reconocimientos. El patrimonio cultural se transforma con la Educación Patrimonial, los ciudadanos, entre otras categorías. Deja abierta múltiples posibilidades execrando las imposiciones como ha venido pasando de lo que reconocemos como patrimonio cultural en el Abya Ayala.

De acuerdo con el principio de reflexividad se propicia un proceso complejo de deliberación del pensamiento sobre la interpretación del patrimonio cultural desde las diferentes ciencias y los saberes soterrados, aquellos que no pasan por el filo de las ciencias, los saberes de la urbe, de la calle de la ciudad, de los cultores populares de nuestros aborígenes, del encuentro intercultural, permitiendo generar convergencias y puntos de encuentros.

Con el principio de universalidad se asume lo local y lo singular del patrimonio cultural y sus saberes patrimoniales; su comunicación con el patrimonio más grande la madre tierra; se dialoga con el principio discursivo complejo donde habitan lo complementario y lo contradictorio nombrado anteriormente, además se dialoga con la divergencia de la que tanto nos ha rechazado y execrado nuestro patrimonio y cultura.

En que sigue se ilustran gráficos donde se indica la convergencia de los principios de la transcomplejidad y sus ejercicios en patrimonio cultural.

PRINCIPIOS DE LA INVESTIGACIÓN TRANSCOMPLEJA EN LAS CONCEPCIONES DEL PATRIMONIO CULTURAL

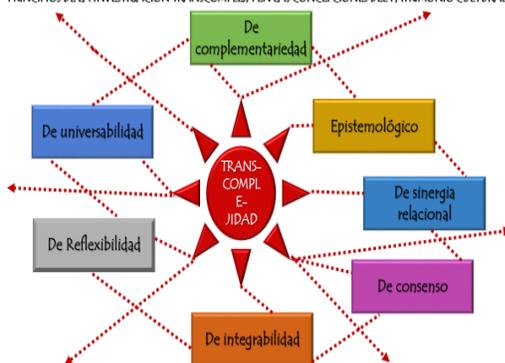


Figura 4 realizada por la autora de la investigación 2017.

## Reflexiones en el medio del camino

De esta investigación con la transcomplejidad como sostén se tienen afirmaciones que sin ser definitivas se convierten en referencias para investigaciones en el área de patrimonio cultural. Las connotaciones de América, indígenas, indios entre otras sigue en las mentes de personas colonizadas que en este lado del mundo los lleva a acciones de desvalorización de nuestro verdadero patrimonio cultural, de sus concepciones y conservación. Esta situación está aún vivo en las mentes colonizadas y en la puesta en prácticas de proyectos políticos económicos hegemónicos al servicio de un sistema ajeno que nos soslaya y lleva a ser lo que somos; mucho de esto, gran parte diría se lleva a cabo con la educación.

Por otro lado, la disyunción impuesta simplificadora, unidisciplinaria de las investigaciones y concepciones ha acarreado nociones de patrimonio cultural herradas y de fatales consecuencias. La mirada transcompleja pretende en una visión complejizada, fuera de mentes colonizadas, en el proyecto de la transmodernidad descolonizador de avanzar a una concepción de patrimonio cultural rica y verdadera de nuestro Abya Yala. Es menester entonces estudios en tal sentido y la valorización de los nuestra que respetando la diversidad evite que muera aún más los patrimonios de nuestros ancestros que aún viven en cada región de nuestro hermoso continente.

En esa conjunción de nuestra cultura autóctona debe converger la naturaleza, las necesidades del ser humano, lo espiritual, entre otros. Pero hay una identidad intrínca de manera espiritual que conjuga y se conjuga con la religión una cosmovisión enriquecida con la lengua, ética, estética, la sincretización y creencias; dichas realidades se extraen de los comportamientos cotidianos de nuestros aborígenes. Debemos negarnos a morir, en nuestra cultura, y ser globalizados en una especie de aglutinador de costumbres y folclore que nos hace inferiores, con una cultura inferior según la élite que domina, y los determinismos que aún no nos deja conforma una verdadera identidad de acuerdo con nuestros países y lo que éramos antes de la invasión y masacre a nuestro continente.

## Referencias

- Andrade, M. (2009). Poder, Patrimonio y Democracia. *Revista Andamios*, 6(12), pp. 11-40.
- Báez, F. (2009). *El saqueo cultural de América Latina. De la Conquista a la globalización*. Buenos Aires: Debate.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2000). *Sobre el poder simbólico. Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-textos.
- 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. (1993). *1474: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Quito: Abya-Yala.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Foucault, M. (1986). "Por qué estudiar el poder: la cuestión del sujeto". En: AA.VV., *Materiales de sociología crítica*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Ediciones Tolsquets.
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- García, Z. (2009). Conexiones entre educación patrimonial y gestión del patrimonio cultural venezolano: tres casos de estudio. *EDUCERE*, 43, pp. 785-793.
- González, J. (2010). La territorialidad de los pueblos originarios: una historia de despojos y violaciones en el Abya Yala. *Cadernos do LEPAARQ – Textos de Antropología, Arqueología e Patrimônio*, 7, (13/14), pp. 11-28.
- Guzmán, J. y Cayula, A. (2015). Ontología emergente para el posicionamiento del sujeto ante la naturaleza de una realidad desde la perspectiva transcompleja. *EIKASIA. Revista de Filosofía*, 72, pp.145-158.
- Herrejón, C. (2006). Participación como panelista en el Primer Congreso Estatal de Cultura: Legislación y Políticas Culturales. <http://etzakutarakua.colmich.edu.mx/pr>

- oyectos/curutaran/publicaciones/Herrej%C3%B3n%20Congreso%20Cult.%20Marz%202006.pdf [fecha de consulta: 1 de septiembre de 2016]
- Lanz, R. (2001). *Organizaciones transcomplejas*. Caracas: Editorial Imposto/Conocí.
- Ley de Orgánica de Cultura. República Bolivariana de Venezuela. Noviembre 2014.
- Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.
- Morín, E. (2002). *La Cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Morín, E. (2004). *Unir los conocimientos*. La Paz: Gedisa.
- Mosonyi, E. (2012). *Identidad Nacional y Culturas Populares*. Caracas: Fondo Editorial Fundarte. Serie Identidad Nacional.
- Nicolescu, B. (2002): "Transdisciplinariedad y la complejidad: los niveles de la realidad como fuente de indeterminación" <http://www.basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/bulletin/b15/b15c4.htm> [fecha de consulta: 14 de diciembre de 2015]
- Porto - Gonçalves, R. (2011). Abya Yala, el descubrimiento de América. Capítulo en el libro *Bicentenarios (otros), transiciones y resistencias*. Buenos Aires: Una Ventana.
- Quijano, A. (1989). "Colonialidad y modernidad/razionalidad". En *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. Quito: Tercer Mundo-Libri Mundi editores.
- Rodríguez, M. (2013). La Formación Transcompleja Del Docente De Matemáticas: Consonancias Con La Tríada Matemática-Cotidianidad – Y Pedagogía Integral. Capítulo en el texto *Formación Docente: Un Análisis Desde La Práctica*. México: Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- Rodríguez, M. (2015a): "El síndrome de la globalización cultural: omnipresente, ambivalente, incierto e incognoscible. ¿Cómo afecta el patrimonio cultural?" *Revista Visión Educativa IUNAES*, 9 (20), pp. 72-85.
- Rodríguez, M. (2015b): "La diversidad cultural: una riqueza vital para el patrimonio cultural, en la utopía de ser conservada y valorada". *Praxis Educativa ReDIE. Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.* 13, pp. 87-87.
- Sanoja, M. y Vargas, I. (2004). Cultura en tiempos de revolución. *Question*, 29, pp. 4-5.
- Santos, B. (2005). *La universidad del siglo XXI*. México: UNAM.
- 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, 2016, 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 ALUMNO COMO SUJETO SOCIAL Y EL ESTRÉS ACADÉMICO

**Margarita Rosalina Morales González**

*Inrosalina@hotmail.com*

**Marko Antonio González Preza**

*markoagp87@gmail.com*

*Facultad de Medicina y Nutrición*

*Universidad Juárez del Estado de Durango*

### Resumen

En el presente ensayo parto de una breve idea sobre los sujetos sociales y cómo ocurre la formación de los mismos. Para iniciar el tema abordo la definición de sujeto social y la constitución de éste, que ocurre en dos dimensiones: la subjetividad y la identidad; es importante resaltar, que, en la parte subjetiva, el sujeto debe identificar las experiencias, los procesos y las situaciones que le afecten. De tal manera que posteriormente se centra la atención en ver al alumno como sujeto social y como se acaba de mencionar, en las situaciones que lo afectan se ve de forma primordial el estrés académico, por lo que también se aborda esta definición y aunado a lo anterior están las situaciones generadoras de estrés y las estrategias de afrontamiento. El resto del ensayo lo utilizo para concluir y mencionar las afecciones provocadas por el estrés en el alumno, haciendo énfasis en actividades que se pueden realizar para combatirlo.

**Palabras clave:** sujeto social, estrés académico, alumno.

### Abstract

In the present essay I start from a brief idea about the social subjects and how the formation of the same happens. To start the topic, I discuss the definition of social subject and its constitution, which occurs in two dimensions: subjectivity and identity; It is important to emphasize that in the subjective part, the subject must identify the experiences, processes and situations that affect him / her. So that later attention is focused on seeing the student as a social subject and as just mentioned, in the situations that affect it will be seen primarily academic stress, which is also addressed this definition and coupled with Previous are the situations generating stress and coping strategies. The rest of the essay is used to conclude and mention the affections caused by stress in the student, emphasizing activities that can be done to combat it.

**Key words:** social subject, academic stress, student.

### Introducción

El presente ensayo tiene como principal objetivo, conocer el estrés académico, como éste afecta a los alumnos y las consecuencias que trae consigo en el ámbito escolar. Además de identificar cuáles son las situaciones que causan dicho estrés, así como también saber de qué manera enfrentan los alumnos estas situaciones.

Se parte de la idea de ver al alumno como un sujeto social, el cual está vinculado a las características del ser humano y como todo ser humano necesita de la convivencia e interacción con otros para desarrollarse en sociedad. Como sujeto social, el alumno se define a sí mismo a partir del ámbito que lo rodea, y no solo la relación con otros sujetos contribuye sobre él, sino también las leyes,

normas y reglamentos por las cual se encuentra regido.

Para poder entender la definición de sujeto social, también es necesario conocer cómo se forman los sujetos sociales, por lo que antes de sumergirme en el tema del estrés académico es importante que se conozca esta constitución, en la cual predominan un par de dimensiones: la subjetividad y la identidad, de las cuales se hablara de forma detallada más adelante.

Posteriormente, una vez entendido tanto la formación como la definición de los sujetos sociales, se procede a entrar de lleno en el tema del estrés académico, cuya finalidad es, como ya se mencionó, conocer las consecuencias y afecciones que esté provoca en el alumno y en su entorno escolar.

Finalmente, una vez desarrollado mi punto de vista, el cual coincide con el de varios autores revisados, se presentan de manera breve las conclusiones a las que se han llegado.

### **Definición de sujeto social**

Sader se refiere al sujeto social como “una colectividad donde se elabora una identidad y se organizan prácticas, mediante las cuales sus miembros pretenden defender sus intereses y expresar sus voluntades, al mismo tiempo que constituyen en esas luchas”.

Por lo tanto, el sujeto social es un actor, pero no en el sentido reducido de solo representar un papel en una estructura social.

Desde la perspectiva del sujeto social, el actor no es un estatus sino un proceso a través del cual se va conformando él mismo como movimiento, es decir, en tanto que acción con uno o varios sentidos que pueden ser internos o externos, que omiten o permiten; pero que al mismo tiempo pueden ser implícitos o explícitos, único o múltiples, referido a otro o a otros. En la acción los actores sociales pueden devenir en sujetos sociales, pero también pueden llegar a desarticularse o no llegar a constituirse. La acción misma define a los actores como un proceso en continua formación. Ahora bien, aunque se acepte que el sujeto se expresa más en una cierta identidad colectiva, no por ello deja de ser, simultáneamente, una organización unificada, es decir, una estructura con normas de inclusión y exclusión (Calvillo & Favela, 1995).

Por lo anterior podemos determinar que, la acción identifica a los actores como una transformación constante, ya que su hacer simboliza la fuerza de su presencia y mantenimiento en la sociedad.

Sin embargo, no es factible definir al sujeto social por las sencillas actividades culturales, políticas y sociales que realiza, ya que esto se limitaría únicamente a su función y quehacer como actor. Para reconocer al sujeto social como tal tienen que estar implícitos varios aspectos.

Estos aspectos abarcan lo individual, colectivo, familiar, cultural, etc. Esta diversidad obedece a factores de distinta naturaleza, que van desde las diferencias geográficas hasta las situaciones económicas y niveles educativos, pasando por condiciones como la edad, el

sexo, la ocupación, etc (Calvillo & Favela, 1995).

Todos estos factores conforman relaciones sociales acotadas, que desenvuelven elementos culturales diferentes a través de los cuales el sujeto social fortalece los lazos internos y elabora una identidad colectiva con la que se sienten identificados

### **Formación de los sujetos sociales**

En la constitución de los sujetos sociales se encuentran presentes, de manera general, dos dimensiones: la subjetividad y la identidad colectivas. Y aunque analíticamente puedan estar separadas, ambas dimensiones son indisociables y están condensadas en una misma sustancia: sujeto social (Flores, 2009). Por lo tanto, es indispensable identificar cada una de ellas, pero considerando que son procesos, por lo que están en constante cambio.

Lo subjetivo se refiere a lo que ocurre alrededor del sujeto social, a las experiencias y los procesos, así como a las percepciones de lo que el mismo considere le afecte.

La subjetividad, sugieren Calvillo y Favela (1995: 270-271), se estructura a partir del lugar que ocupa el sujeto en la sociedad y se organiza en torno a formas específicas de percibir, de sentir, de racionalizar, de abstraer y de accionar sobre la realidad. De tal forma que la constitución de los sujetos sociales dependerá de la manera en que ellos mismos lleven a cabo los procesos.

La identidad, en cambio, puede considerarse como la manifestación de la subjetividad, es decir, la definición de los sujetos a partir de la forma en que se asumen a sí mismos y explican su realidad, pero también la definición de ellos por parte de los “otros” sujetos sociales. Durand y De la Garza opinan que los sujetos sociales no se agrupan necesariamente en base a la solidaridad, sino que basta con que desarrollen una acción colectiva que pueda estar centrada en un interés material (Flores, 2009). Por ejemplo, un grupo de delincuencia organizada y un grupo de sociedad civil, ambos son considerados sujetos sociales. Pero los sujetos sociales del grupo civil necesitan del reconocimiento de su identidad, y otros como es el caso del grupo de delincuencia organizada le rehúyen, sin embargo, esto no quiere decir que no tengan identidad. Así, el ser humano siempre se

encuentra rodeado de objetivaciones de la ideología, pues las cosmovisiones, creencias, estados de ánimo únicamente llegan a ser una realidad ideológica al plasmarse mediante las palabras (Ruiz & Estrevel, 2008).

La identidad se forma a partir del vínculo que hay entre los sujetos, sin embargo, esta puede perderse entre las definiciones propias de los sujetos sociales y las definiciones que los demás tengan de ellos.

Las subjetividades e identidades colectivas contienen visiones del pasado y del futuro que les permiten a los sujetos explicarse su presente y su contexto para actuar en ellos. Pero también existen otras dimensiones presentes en estas visiones del sujeto: la religión, la clase social, la pertenencia étnica, el género, las tradiciones, valores y costumbres.

### **El alumno y el estrés académico**

Como se mencionó anteriormente en la formación de los sujetos sociales, en la parte subjetiva, el sujeto debe identificar las experiencias, los procesos y las situaciones que le afecten, que en este caso hablaremos de estrés como tal afección.

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, 2011). Por lo que el ser humano en algún momento de la vida se enfrenta a una situación de estrés, sin embargo, si estas situaciones suceden muy a menudo pueden provocar reacciones adversas.

El estrés es un fenómeno adaptativo de los seres humanos que contribuye, en buena medida, a su supervivencia, a un adecuado rendimiento en sus actividades y a un desempeño eficaz en muchas esferas de la vida (Martín, Trujillo, & Moreno, 2013). El estrés académico puede definirse simplemente "como aquél que se produce en relación con el ámbito educativo". Entonces si el alumno no logra adaptarse y afrontar o neutralizar las situaciones de estrés que se le presenten, se sentirá insatisfecho de forma personal y no podrá conservarse en ningún ámbito de su vida.

El manejo del estrés a sido considerado una de las dificultades más predominantes en las esferas de la vida social y profesional.

El estrés académico hoy en día es algo que afecta a la gran mayoría de los alumnos en todos los niveles estudiantiles, predominando en el nivel medio superior y superior, ya que el simple hecho de decidir estudiar en una institución genera como lo refiere Barraza 2010, obligaciones, deberes o tareas escolares que potencialmente pueden llegar a estresar al alumno y hacer que su experiencia formativa se viva como una situación estresante.

Un alto porcentaje de los alumnos de educación media superior y superior manifiestan haber presentado estrés académico durante sus estudios; los porcentajes más bajos nos hablan de que más del 80% de los alumnos de educación media superior reportan haber presentado estrés académico (Barraza, 2011). Por lo que estas cifras son alarmantes y representan un verdadero problema para los alumnos.

Es por eso por lo que para una institución educativa es importante conocer los niveles de estrés académico en sus estudiantes, ya que el estrés se ha asociado como lo manifiestan varios autores, a la depresión, enfermedades crónicas, enfermedades cardiacas y fallas en el sistema inmune, y complementariamente al fracaso escolar y a un desempeño académico pobre (Pulido, 2011). Además de otras manifestaciones físicas como aumento del pulso, incremento de la tensión muscular en piernas y brazos, respiración acelerada, dificultad para dormir, fatiga, cefalea, entre otros. Esto trae consigo que el alumno se encuentre distraído, tenga dificultad para concentrarse, ansiedad, preocupación, inquietud, se sienta desganado, desmotivado e incluso que se aislé de sus compañeros y por ende no tenga un desempeño adecuado, lo que podría ocasionar el abandono escolar.

Dando una definición más precisa de estrés académico, es aquel que padecen los alumnos de educación media superior y superior y que tiene como fuente exclusiva a estresores relacionados con las actividades a desarrollar en el ámbito escolar (Barraza, 2005).

Y tomando en cuenta esta definición, también es preciso saber cuáles son las situaciones generadoras de estrés y/o los estresores académicos causantes de todos los efectos perjudiciales para la salud antes mencionadas. Las que se observan con mayor

frecuencia son, el tiempo limitado para realizar las actividades escolares, la sobrecarga de tareas, realizar un examen, exposiciones en clase, la competitividad grupal, y la evaluación de los profesores, en donde la mayoría de éstas coinciden con el estudio de Barraza realizado en 2007.

Debido a todos estos estresores escolares y con la finalidad de evitar las consecuencias, el alumno tiene que buscar como enfrentar las situaciones de estrés que se le presenten. Por lo que busca ciertas estrategias de afrontamiento las cuales definen si el alumno sobrevive o no ante la situación.

La estrategia de afrontamiento o bien el estilo de afrontamiento como lo definió Frydenberg en 1997, son las predisposiciones personales para hacer frente a diversas situaciones y son las que determinarán el uso de ciertas estrategias de afrontamiento, así como su estabilidad temporal y situacional.

En el preciso caso del estrés académico, un alumno se ve envuelto en el ámbito escolar en ciertas circunstancias que son consideradas como estresores, las cuales van a provocar un desequilibrio y se van a expresar en una serie de síntomas que forzan al alumno a ejecutar acciones de afrontamiento.

Existe una heterogeneidad entre las estrategias de afrontamiento, por lo que resulta casi imposible mencionar cada una de ellas, sin embargo, las que mas destacan son, la habilidad asertiva y los elogios a sí mismo.

### Conclusiones

El estrés académico, es una realidad que se vive diariamente en las aulas, y que tiene serias consecuencias afectando directamente el desarrollo académico de los estudiantes, como se mencionó anteriormente hasta un 80 % de los estudiantes, presentan cierto grado de estrés académico

Su carácter de proceso multidimensional y complejo abarca la presencia de manifestaciones fisiológicas, conductuales, y cognitivo-afectivas, las cuales tienen una relación directa con variables como los resultados académicos, la edad, y el sexo de los estudiantes. Cabe mencionar que los principales estresores detectados corresponden a las actividades académicas, el proceso docente, los factores sociodemográficos, así como la capacidad adaptativa de cada individuo.

La respuesta positiva al estrés puede fomentarse, a mantener relaciones interpersonales, actividades distractoras, tiempo de recreación, actividades extracurriculares, y todas las actividades que permitan a los estudiantes cambiar el entorno psicológico que vive diariamente a causa de su formación.

Se ha demostrado referente al rendimiento académico está asociado con el estrés, el que a su vez está relacionado con los niveles de depresión, función familiar, entre otros, por lo que se puede referir que estas variables podrían estar condicionando el rendimiento académico.

Por todo lo anterior me permito mencionar lo que Sol Beatriz Bermúdez y colaboradores en 2008 concluyeron: que la importancia de una formación integral debe estar centrada no solo en los aspectos académicos, sino que además se incluyan programas de promociones de salud, prevención de factores de riesgo presentes en cada comunidad académica, con el previo conocimiento de las características y necesidades específicas para que los planes de acción respondan a dichas necesidades de la comunidad estudiantil y de su contexto (Bermudez, 2006).

### Referencias

- Barraza, A. (2011). La gestión del estrés académico por parte del orientador educativo: el papel de las estrategias de afrontamiento. *Visión educativa IUNAES*, 5 (11), 36-44.
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Visión Educativa IUNAES*, 1 (4), 15-29.
- Barraza, A., & Jesus, S. (2007). El estrés académico en el alumno de educación media superior: un estudio comparativo. *Visión educativa IUNAES*, 2 (7), 48-65.
- Barraza, A., Martínez, J. L., Silva, J. T., Camargo, E., & Antuna, R. (2011). Estresores académicos y género. Un estudio exploratorio de su relación en alumnos de licenciatura. *Visión educativa IUNAES*, 5 (12), 33-43.
- Barraza, A., Ortega, F., & Martínez, L. M. (2010). Características institucionales

- generadoras de estrés académico. Un estudio exploratorio. *Visión educativa IUNAES*, 4 (9), 5-17.
- 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. *Neuro-psiquiatría*, 77 (4), 262-270.
- Bermudez, S. B. (Julio de 2006). Evaluación de la relación entre el rendimiento académico y estrés en estudiantes de medicina. *Med UNAB*, 198-205.
- Calvillo, M., & Favela, A. (1995). Los nuevos sujetos sociales: una aproximación epistemológica. *Sociológica*, 10 (28).
- Casillas, M. A., De Garay, A., Vergara, J., & Puebla, M. (2001). Los estudiantes de UAM-A, un sujeto social complejo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 6 (11), 139-163.
- Flores, S. (2009). Formación del estado, sujetos sociales, sociedad civil y ciudadanía: puntos teóricos de partida para la investigación sobre movilizaciones sociales. *Sociogénesis* (2), 1-32.
- García, R., Pérez, F., Pérez, J., & Natividad, L. (2012). Evaluación de estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Latinoamericana de psicología*, 44 (2), 142-154.
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversistas-perspectivas en psicología*, 4 (2), 225-243.
- Martín, M. O., Trujillo, D., & Moreno, N. (2013). Estudio y evaluación del estrés académico en estudiantes de grado de ingenierías industriales de la Universidad de Málaga. *Revista educativa hekademos* (13), 55-63.
- Pulido, M. A. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y salud*, 21 (1), 31-37.
- Ruiz, E., & Estrevel, L. B. (2008). Construcción del Sujeto e Ideología Social. *Tiempo de Educar*, 9 (18), 183-198.
- Suárez, N., & Díaz, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Salud pública*, 17 (2), 300-313.
- Zemelman, H. (2006). Pensar la sociedad y a los sujetos sociales. (50), 14-33.

## NORMAS PARA COLABORADORES

La Revista Visión Educativa IUNAES, publica trabajos que deben ser inéditos y originales.

Los tipos de trabajo que se pueden publicar son los siguientes:

- Artículos de investigación científica en el ámbito educativo,
- Artículos de reflexión sobre temáticas originales y asociadas a investigación,
- Artículos de reflexión sobre temáticas no derivadas de investigación,
- Propuestas de intervención,
- Guías sobre temática diversa,
- Ficha técnica de instrumentos de investigación.

Los trabajos no deberán exceder las 20 páginas, a excepción de la ficha técnica, tamaño carta, interlineado doble, con márgenes simétricos a 2 cm. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association) en su tercera versión en español o sexta en inglés.

Los trabajos se deberán enviar a la dirección electrónica de la revista [revistaiunaes@hotmail.com](mailto:revistaiunaes@hotmail.com). La recepción de un artículo se acusará en un máximo de siete días, y se informará al autor sobre el estado de éste en un plazo máximo de tres meses.

Si así lo consideran los árbitros, la aceptación definitiva podrá depender de que se acaten las sugerencias o modificaciones del trabajo que se propongan al autor(es).

Como trámite fundamental, cuando el artículo es aceptado para publicación, los autores de los artículos deberán ceder los derechos de publicación a la revista mediante una carta de cesión de derechos que se les enviará a su correo electrónico.

Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción vía electrónica son del editor, aunque se atenderá a cualquier petición razonable por parte del autor para obtener el permiso de reproducción de sus contribuciones por vías diferentes.

La revista se reserva el derecho de reproducir en otros medios impresos o electrónicos los artículos aceptados