

Cathedra et Scientia

International Journal



ISSN: 2448-5322

VOLUMEN 2. NÚMERO 1

ABRIL –SEPTIEMBRE 2016

REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN

Órgano de Comunicación Científica de la



UN ESPACIO PARA DIVULGAR EL TRABAJO DE LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DE MÉXICO E IBEROAMÉRICA.

Cathedra et Scientia. International Journal. Volumen 2. Número 1. Abril –Septiembre 2016. Es una Publicación Semestral editada por la Asociación Nacional de Docentes Universitarios A.C. Joaquín Amaro 408, Col. Figueroa, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México. C.P. 68070, Tel. (951) 5495923, www.profesoresuniversitarios.org.mx, E-mail: profesoresuniversitariosmx@gmail.com. Editor Responsable: Jorge Everardo Aguilar-Morales. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo Número: 04-2014-0718133441000-203. ISSN: 2448-5322. Ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número Jorge Everardo Aguilar Morales, Joaquín Amaro 408, Col. Figueroa, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México. C.P. 68070. Fecha de última modificación 30 de abril del 2016. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del Editor de la Publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del editor.

Cathedra et Scientia
International Journal



ISSN: 2448-5322

VOLUMEN 2. NÚMERO 1

ABRIL –SEPTIEMBRE 2016

RAPIDEZ, EFICIENCIA Y COLABORACIÓN: NUESTRO PROCESO EDITORIAL

Para facilitar la rápida y eficiente dictaminación y publicación de los artículos en nuestra revista, cada seis meses nuestro editor general abre la convocatoria para que a partir de esa fecha los autores que lo deseen sometan sus artículos a revisión.

Como es usual en este tipo de publicaciones todos los autores deben utilizar la [Plantilla para envío de artículos](#) y adjuntar la [Carta de cesión de derechos](#). A fin de facilitar la elaboración de los artículos se han elaborado adicionalmente dos documentos de apoyo: los [Requisitos de publicación](#) y la [Guía para autores](#). Todos los campos y disciplinas que forman parte del quehacer de los docentes y estudiantes universitarios tienen cabida en nuestra publicación. Un encabezado se colocará en cada artículo señalando el área de conocimiento general y específica que se aborda.

El envío de los trabajos puede realizarse desde la fecha de apertura de la convocatoria y hasta la fecha de cierre contemplado para cada número, mediante comunicación al correo electrónico: profesoresuniversitariosmx@gmail.com o registrándose a través del [sistema de gestión de publicaciones científicas](#).

Para brindar retroalimentación inmediata a los autores, una vez recibida la publicación nosotros le confirmaremos en el plazo de 24 horas su recepción y el envío de artículo a dictamen.

Nuestros editores dictaminarán cada artículo y le brindarán apoyo necesario al autor para que su trabajo quede listo para ser publicado cumpliendo los estándares que exige nuestro comité científico. El tiempo de revisión del artículo dependerá del tiempo que lleve la dictaminación por parte de los editores y las correcciones por parte de los autores.

Una vez que un artículo quede listo para su publicación, en un plazo no mayor a tres días, se colocará en el portal de nuestra revista y se comunicará el resultado al autor. Cada artículo se publica en forma independiente en cuanto está concluido. Conforme se aceptan los artículos se incorporan al portal de la revista. Al cerrarse la convocatoria el editor únicamente colocará un índice general y temático para concluir la edición del número.

Cuando el artículo sea dictaminado favorablemente para su publicación, los autores de los trabajos aceptados deberán realizar una aportación de \$150.00 USA DOLLAR o \$1,500.00 pesos mexicanos a través del [sistema de gestión de publicaciones científicas](#). Estos cargos cubren parte de los costos de producción de la revista, la disponibilidad en línea, hosting y archivado y permite una mayor circulación de la revista, así como la disponibilidad inmediata en línea para su descarga de datos ilimitada en todo el mundo.

La Asociación Nacional de Docentes A. C. tiene una beca para publicación para todos sus afiliados. Los afiliados a la asociación no realizarán ninguna aportación independientemente del número de trabajos que envíen pero también deben registrar su publicación en este [sistema](#) para poder recibir su constancia. La afiliación también puede realizarse en línea, a través del [Sistema Nacional de Afiliación](#). Cuando la publicación se realice como parte de su participación en un congreso científico los autores no deberán hacer ningún pago adicional a la cuota que hubieran realizado en su inscripción a dicho congreso.

Aunque no hay un límite mínimo o máximo de cuartillas, los editores sugieren la presentación de reportes breves. Los autores deben recordar la máxima de que en ciencia: menos es más. La [Plantilla para envío de artículos](#) busca ser clara y esquemática para facilitar la redacción de jóvenes investigadores, entre menos experiencia tengan los autores en proceso de publicación mayor es la insistencia de parte nuestra de ajustarse al esquema propuesto. Entre más experiencia, el autor puede permitirse más licencias en el proceso de redacción de sus artículos.

Nuestros editores está autorizados para que consultando y respetando siempre los derechos de los autores, puedan asesorar a los autores y en caso necesario editar, recortar, corregir, ajustar o modificar los artículos para cumplir con los estándares de calidad de los procesos editoriales que desarrollamos. Los editores buscan de alguna forma, convertirse en agentes literarios de los autores en el sentido de maximizar las posibilidades de visibilidad de cada artículo científico revisado. Una buena disposición del autor para trabajar en forma colaborativa, facilitará la publicación de las propuestas recibidas.

En *Cathedra et Scientia. International Journal*. Buscamos que todos los procesos administrativos faciliten el trabajo académico. Todas y todos deben sentirse libres de formular preguntas o comentarios y solicitar la ayuda que necesiten para concluir felizmente con este proceso.

Acuerdos Generales del Comité Científico Internacional
Cathedra et Scientia. International Journal.
Asociación Nacional de Docentes Universitarios A. C.
Enero del 2016

EDUCACIÓN

Propuestas didácticas

LA ESTRUCTURA DE UN MODELO PEDAGÓGICO PARA PROCESOS DE DISEÑO CURRICULAR¹

A PEDAGOGICAL MODEL STRUCTURE TO CURRICULUM DESIGN PROCESS

Jorge Everardo Aguilar-Morales^{2 3}
Asociación Nacional de Docentes Universitarios A. C.
México

RESUMEN

Las instituciones educativas de nivel superior que presentan un plan de estudios ante un comité de expertos, presentan también el modelo pedagógico que orientara sus acciones. Sin embargo, una de las problemáticas comunes en los procesos de revisión de planes de estudios es que las propuestas o modelos pedagógicos de un plan son a menudo documentos extensos en los que no se hace explícitos los propósitos y estrategias pedagógicas que se utilizarán en el plan a desarrollar. Por lo anterior, en este documento se proponen un modelo gráfico para la presentación de este apartado en las propuestas curriculares que formulan las distintas instituciones educativas al someter a revisión sus nuevos planes de estudio. El trabajo que se presenta fue desarrollado al trabajar en la formulación de más de 12 planes de estudios de diversas instituciones de educación superior en Oaxaca, México y ha permitido que tanto los revisores como las instituciones educativas tengan mayor comprensión de la forma en que se conceptualizan la planeación, ejecución y evaluación en cada plan de estudio sometido a juicio.

ABSTRACT

Higher Education Institutions that present their curriculums to an experts committee for evaluation, also they include the pedagogical model that guide their actions. However, one of the most common problems in the review process of curriculums is that the proposals or the pedagogical models presented are often extensive documents and they are not explicit about the purposes and teaching strategies that will be used in the plan to be developed. Therefore, it is proposed a graphical pedagogical model in this document to present this job in the curricular proposals that the different Education Institutions make when their new curriculums are reviewed. This work was developed during twelve experiences of curriculum design in Higher Education Institutions in Oaxaca, Mexico and this model has allowed that reviewers and Higher Education Institutions have a major comprehension about the planning, implementation and evaluation in each curriculum bring to trial.

PALABRAS CLAVE

Curriculum, modelos pedagógicos, educación superior

KEYWORDS

Curriculum, pedagogical model, higher education

¹ Recibido el 15 de enero y aceptado el 02 de febrero del 2016.

² E-mail: jorgeever@yahoo.com.mx

³ El autor agradece a los doctores Ana Lilia Gijón-Soriano, Carolina Sanabria-Reyes, Cesáreo Santibañez-Mejía, Ana Luisa Flores Reyes y a los psicólogos, Graciela Flor Morales-Cordero, José Alberto Avendaño-Martínez y Fabiola Margarita Santiago-García, su apoyo al adaptar el modelo al plan de estudios de odontología, cuyo ejemplo se presenta en este reporte.

En los procesos de diseño curricular, es usual que al someter un nuevo plan de estudios a la evaluación de un comité de expertos, se solicite la presentación del modelo pedagógico que se utilizará. En términos generales el término “modelo” hace referencia a un gráfico que representa una realidad o a una expresión matemática que tiene la misma intención. En forma específica los modelos pedagógicos son un documento en el que se expresan las intenciones básicas de un currículo: ¿Para qué enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo y con qué enseñar? ¿Qué y cuándo evaluar? (Coll, 1994). Una de las problemáticas comunes en los procesos de revisión de planes de estudios es que las propuestas o modelos pedagógicos de un plan son a menudo documentos extensos en los que no se brinda una respuesta clara a preguntas como las anteriormente formuladas. Por lo anterior en este documento se proponen un formato gráfico para la presentación de este apartado en las propuestas curriculares que formulen las distintas instituciones educativas al someter a revisión sus nuevos planes de estudio. La presentación gráfica del modelo pedagógico facilitará su comprensión y evaluación en los casos en que un plan de estudios esté sometido a dictamen. Esta propuesta debe ser considerada más como un ejemplo de cómo se pueden formular estos documentos y no como una propuesta única, desde nuestro punto de vista esta propuesta puede servir de base para ser modificada, agregando o quitando elementos de acuerdo a las necesidades de cada institución y al tipo de enseñanza que se pretenda instrumentar. El trabajo que se presenta fue desarrollado al trabajar en la formulación de más de 12 planes de estudios de diversas instituciones de educación superior en Oaxaca, México y al parecer ha permitido que tanto los revisores como las instituciones educativas tengan mayor comprensión de la forma en que se conceptualizan la planeación, ejecución y evaluación en cada plan de estudio sometido a juicio. Se propone que cada gráfico represente un apartado del modelo, obviamente los elementos y el diseño pueden modificarse para ajustarse al estilo editorial o necesidades de cada institución. Cada figura puede o no ir acompañada de un breve texto explicatorio. Enseguida presentamos la propuesta como si fuera parte de un documento en revisión, en este caso se trata de un ejercicio preliminar realizado en la facultad de odontología de una universidad pública.

EL MODELO PEDAGÓGICO

En esta institución nuestro modelo educativo indica básicamente los siguientes elementos (Coll, 1994)

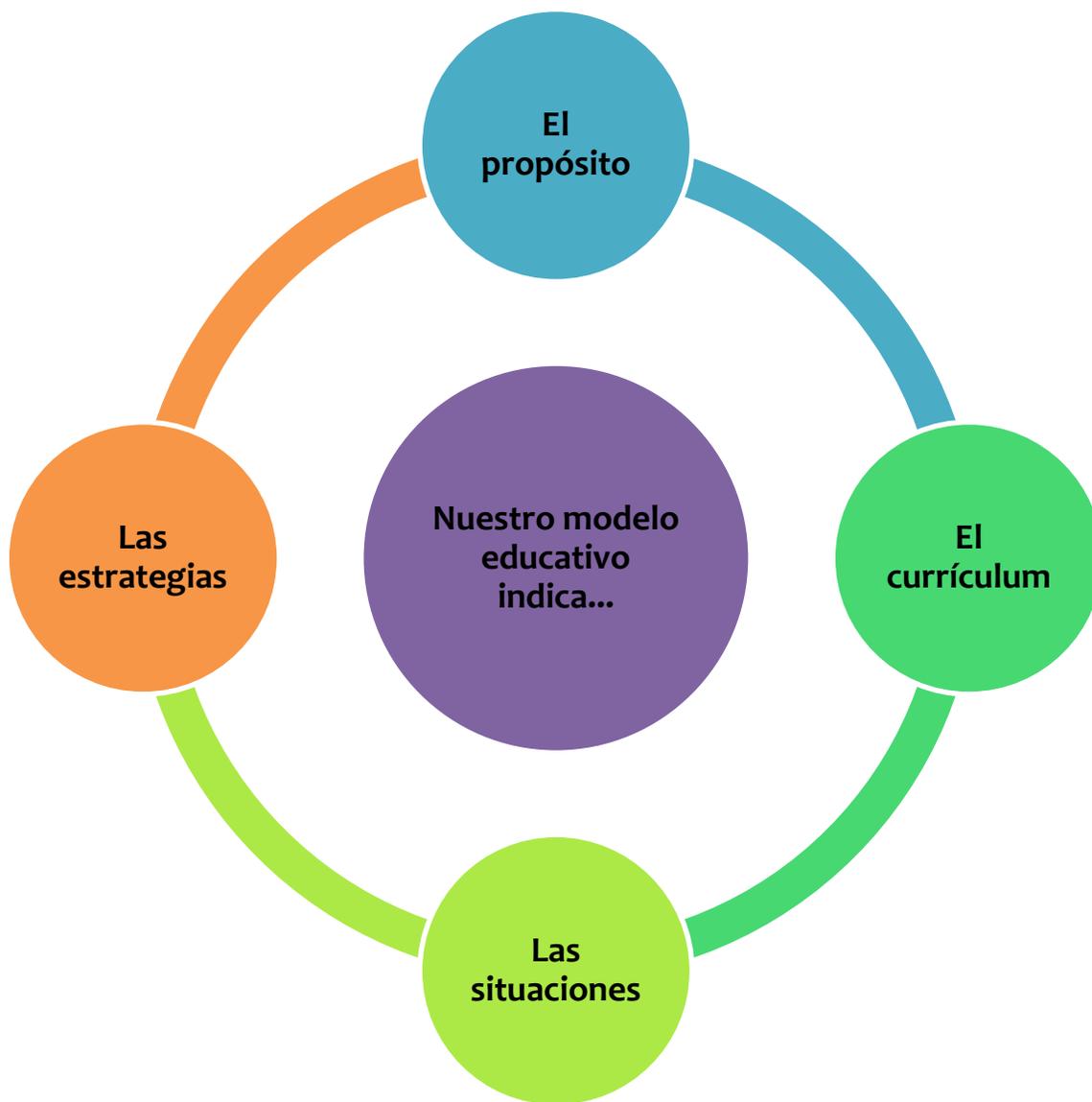


Figura 1. Elementos del modelo pedagógico.

EL PROPÓSITO DE LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA

En congruencia con las propuestas que se han desarrollado a nivel internacional (Delors, 1996) el presente plan concibe como los propósitos finales de todas las acciones educativas:

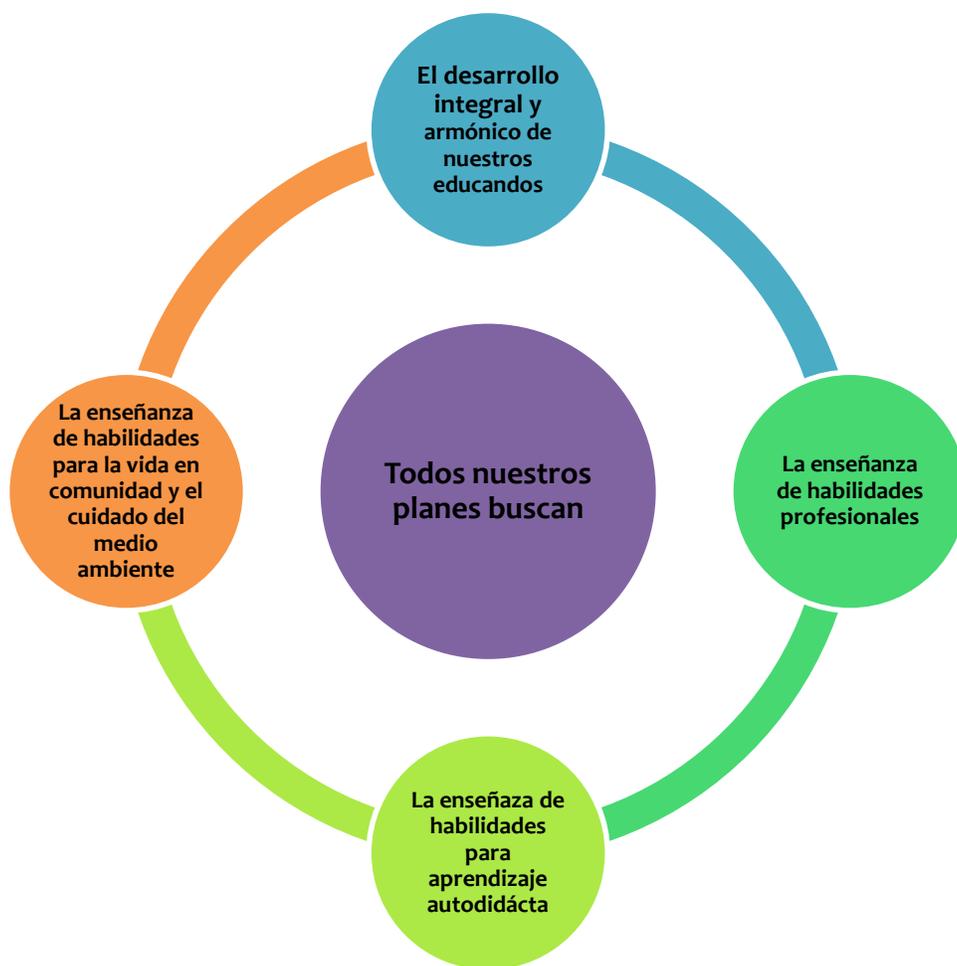


Figura 2. Los propósitos generales de los planes de estudio.

Al hablar de desarrollo integral del estudiante nos referimos a los aspectos contemplados en el siguiente esquema:



Figura 3. Elementos que conforman el desarrollo integral del estudiante.

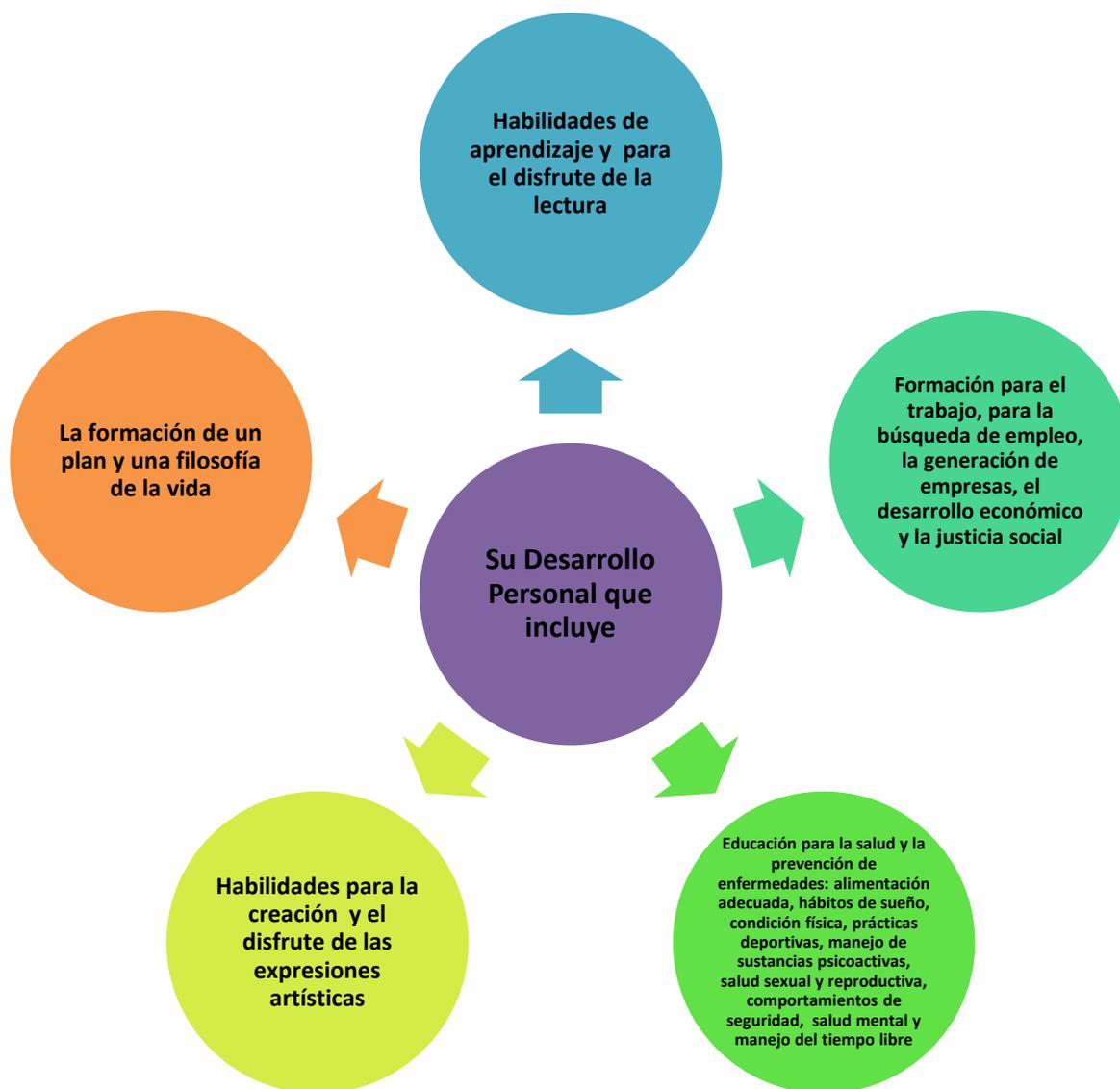


Figura 4. Elementos que conforman el programa de desarrollo personal del estudiante.

Respecto a la educación para la vida en comunidad, esta contempla los siguientes elementos:

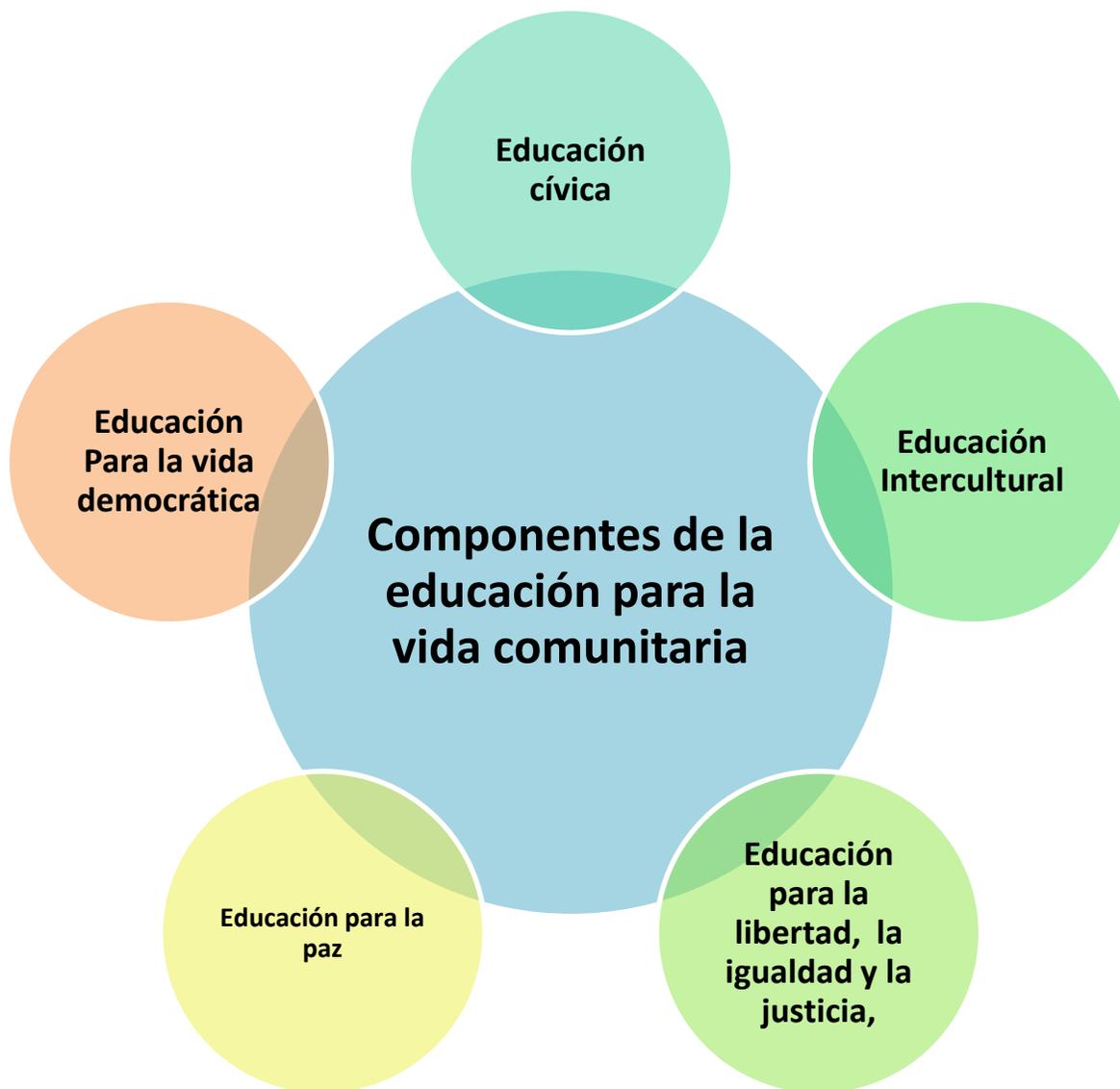


Figura 5. Componentes del programa de desarrollo personal del estudiante.

Prácticas culturales incompatibles con la violencia (Mattaini, 2008) que se promoverán en el plan:



Figura 6. Prácticas culturales que se promoverán en el plan de estudios (Mattaini, 2008).

EL CURRÍCULUM

El currículum de la Educación Superior debe incluir el desarrollo de experiencias lo más cercanas o parecidas posibles a las que nuestros estudiantes ejecutarán en su ejercicio profesional (Kenkel & Peterson, 2009).

Por lo que en esta propuesta de plan de estudios se debe poner atención especial en definir con precisión:

LOS ROLES Y LAS TAREAS QUE LOS ESTUDIANTES DEBEN EJECUTAR COMO PROFESIONISTAS

De tal manera que los estudiantes puedan aprender:

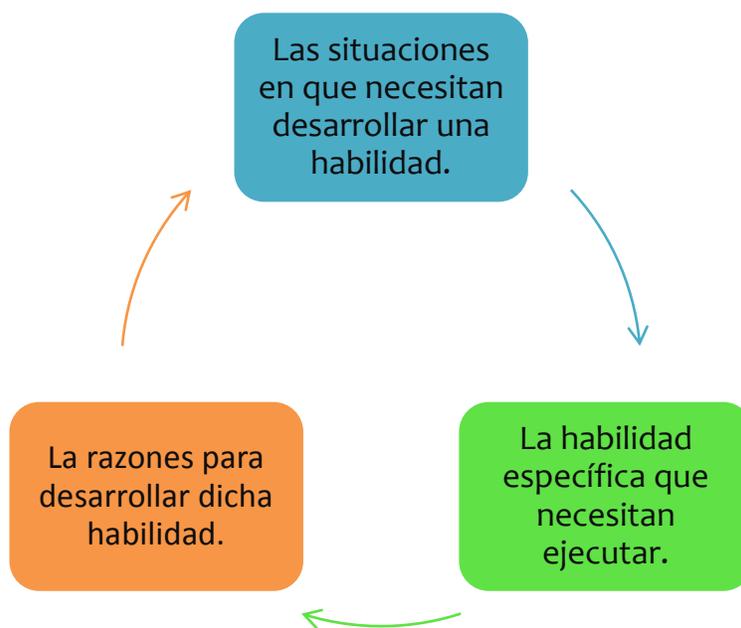


Figura 7. Desglose de roles y tareas que deben desarrollar los profesionistas.

Por lo anterior el nuevo plan de estudios debe crear experiencias auténticas de aprendizaje caracterizadas por cuatro elementos fundamentales:



Figura 8.Elementos de las experiencias de aprendizaje.

LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA

En el nuevo plan se contemplan cinco situaciones de enseñanza:



Figura 9. Situaciones de enseñanza incluidas en el plan de estudios.

LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Inspirados en diversos modelos de sistematización de la enseñanza, en el presente plan de estudios se propone que se desarrollen las estrategias de enseñanza de acuerdo a la secuencia siguiente:



Figura 10. Estrategias de enseñanza incluidas en el plan de estudios.

Enseguida se detalla cada una de estas acciones.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

En nuestro modelo cada uno de los objetivos de aprendizaje debe ser redactado pensando en las experiencias auténticas de aprendizaje a las que se someterá el estudiante y cubrir los criterios mínimos que se señalan a continuación:

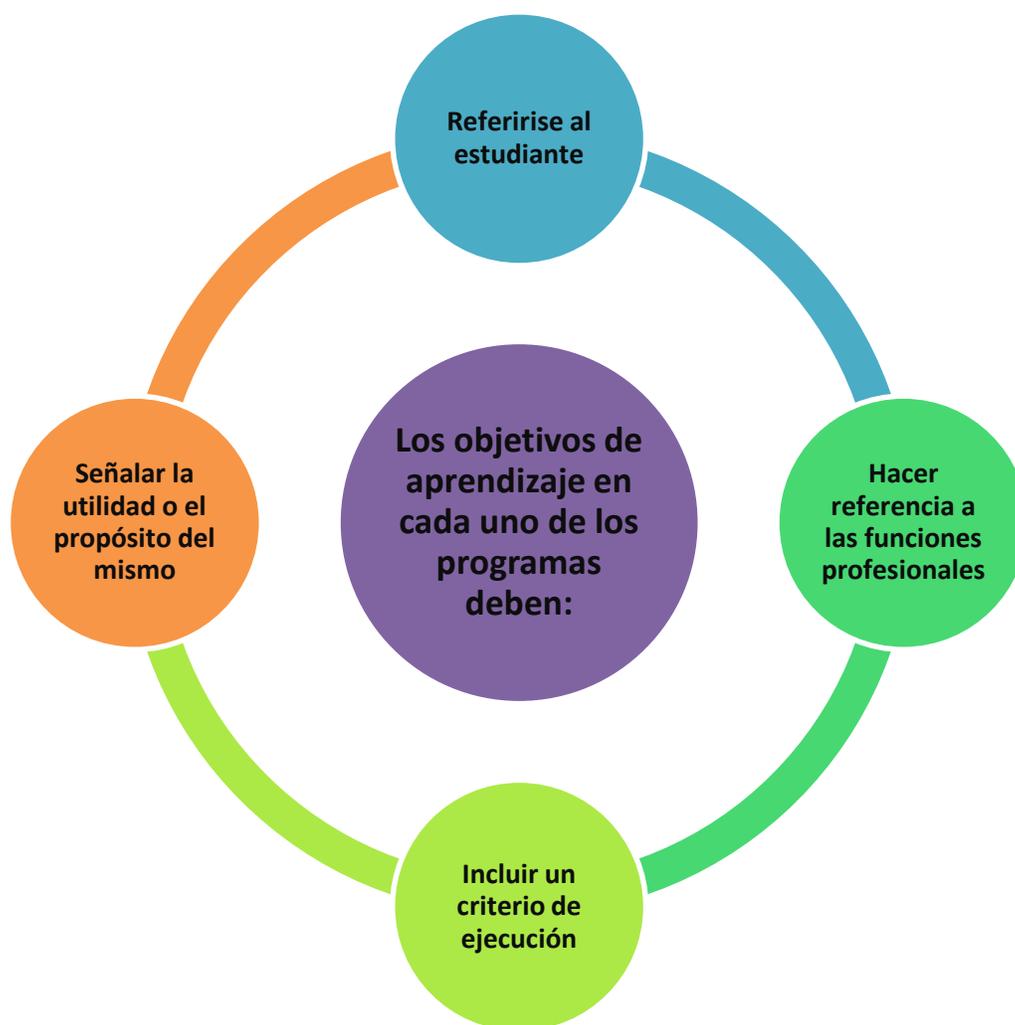


Figura 11. Elementos de los objetivos de aprendizaje en el plan de estudios.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

El nuevo plan propone el uso de tres tipos de instrumentos básicos en el proceso de evaluación para juzgar las evidencias del aprendizaje:

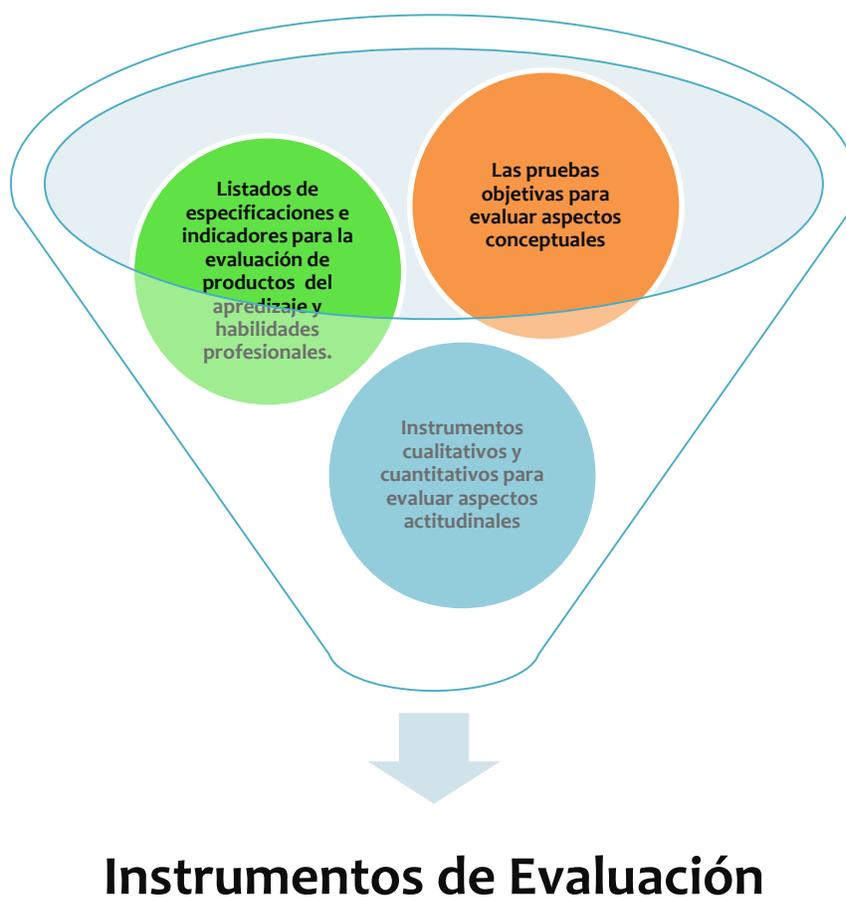


Figura 12. Instrumentos generales de evaluación a utilizarse en el plan de estudios.

MATERIALES DE INSTRUCCIÓN

De acuerdo con el modelo planteado los materiales de instrucción contemplan los siguientes elementos:



Figura 13. Materiales contemplados en la instrucción.

ESCENARIOS DE ENSEÑANZA

Para el desarrollo apropiado del plan de estudios se requiere que el estudiante se desenvuelva en los siguientes escenarios y laboratorios.



Figura 14. Escenarios de enseñanza.

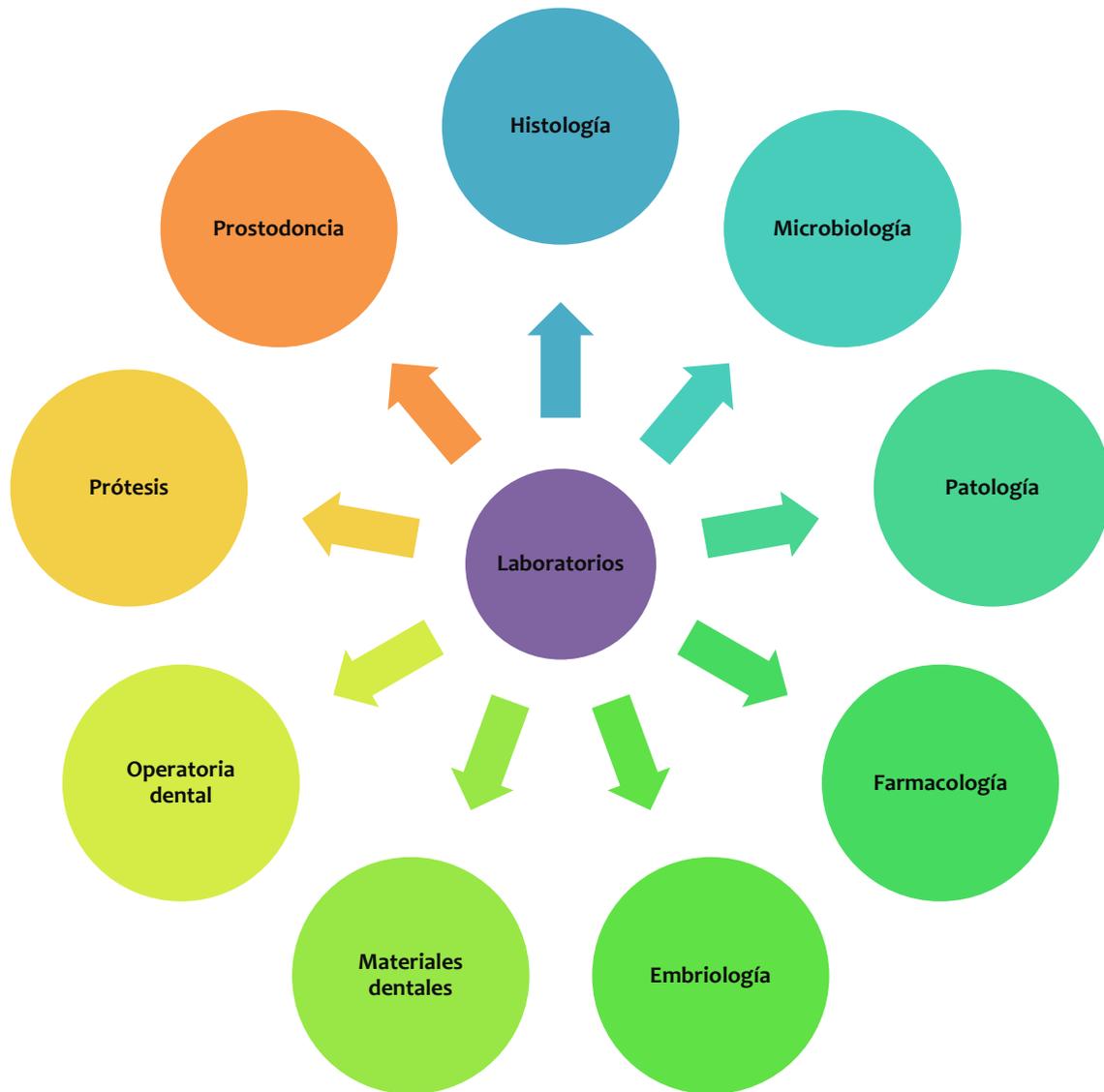


Figura 15.Laboratorios para la enseñanza.

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

Las experiencias de aprendizaje se concentran entre otros, en las siguientes acciones principales:



Figura 16. Experiencias de aprendizaje.

PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE

Los estudiantes podrán presentar los siguientes productos específicos del aprendizaje:



Figura 17. Productos del aprendizaje.

CLASES PRESENCIALES

Las clases presenciales son sesiones en las que se desarrolla básicamente la siguiente secuencia:



Figura 18. Secuencia para una clase presencial.

ASESORÍAS Y TUTORÍAS

Las asesorías y tutorías se realizan a través mediante los dos esquemas generales, que se presentan a continuación:



Figura 19. Secuencia para tutorías.



Figura 20. Secuencia para tutorías específicas.

PRÁCTICAS PROFESIONALES

Las prácticas profesionales son actividades que los estudiantes en escenarios simulados o reales en donde tienen que ejecutar las habilidades profesionales que han adquirido durante su formación.

Las prácticas se conducen de manera general con la siguiente metodología:



Figura 21. Secuencia para prácticas profesionales.

SESIONES DE ESTUDIO INDIVIDUAL

Las sesiones de estudio individual son tareas extra-clase que el estudiante tiene que realizar para adquirir conocimientos y habilidades, mejorar su desempeño en clase o remediar las deficiencias que se hubieren encontrado en su evaluación. Los materiales utilizados deberán contener la estructura siguiente:

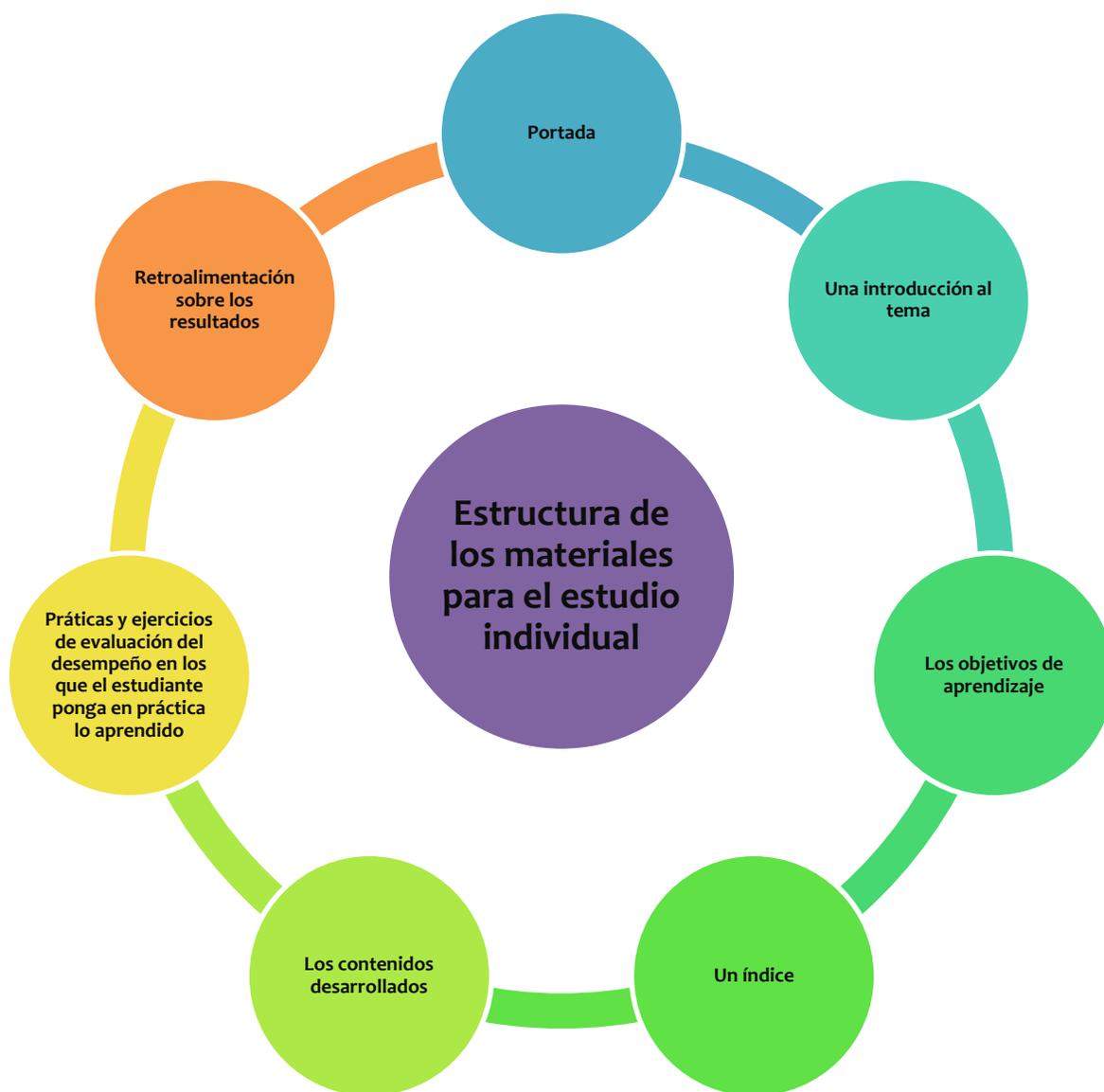


Figura 22. Estructura de los materiales para el estudio individual.

BRIGADAS DE ATENCIÓN COMUNITARIA

Se trata de actividades profesionales que permitan poner de manifiesto los conocimientos de las distintas materias en escenarios determinados. Las brigadas de atención mantienen la misma metodología de las prácticas profesionales modificándose únicamente el escenario.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

La evaluación del aprendizaje contempla el seguimiento de tres aspectos sustanciales

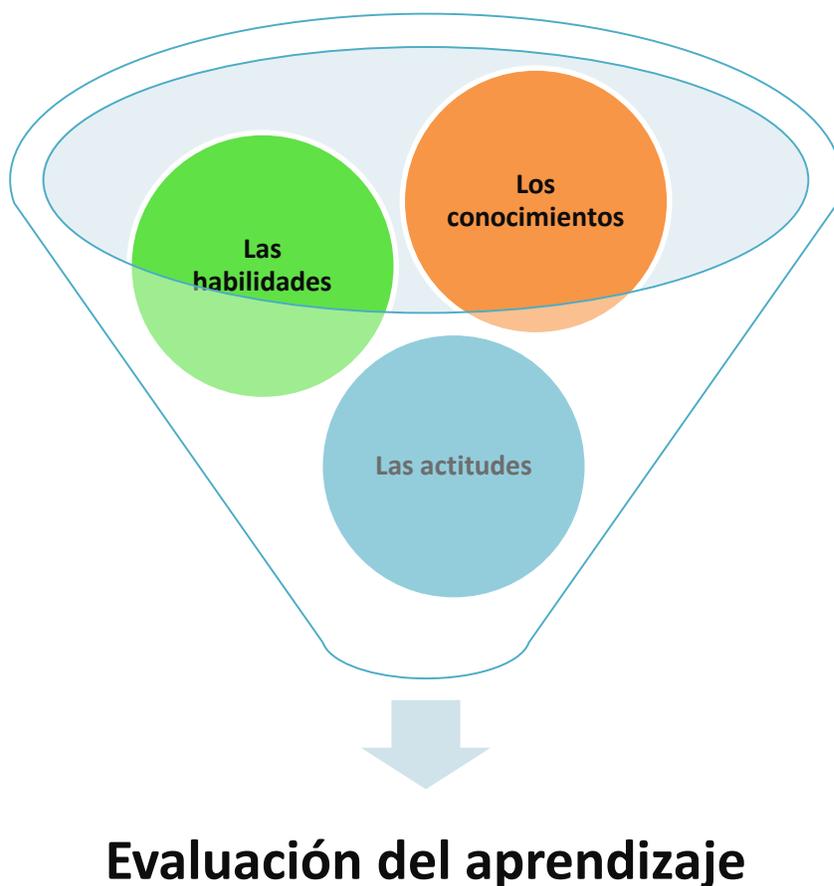


Figura 23. Aspectos a contemplar en la evaluación del aprendizaje.

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Por su parte la evaluación de la enseñanza analiza también tres elementos:

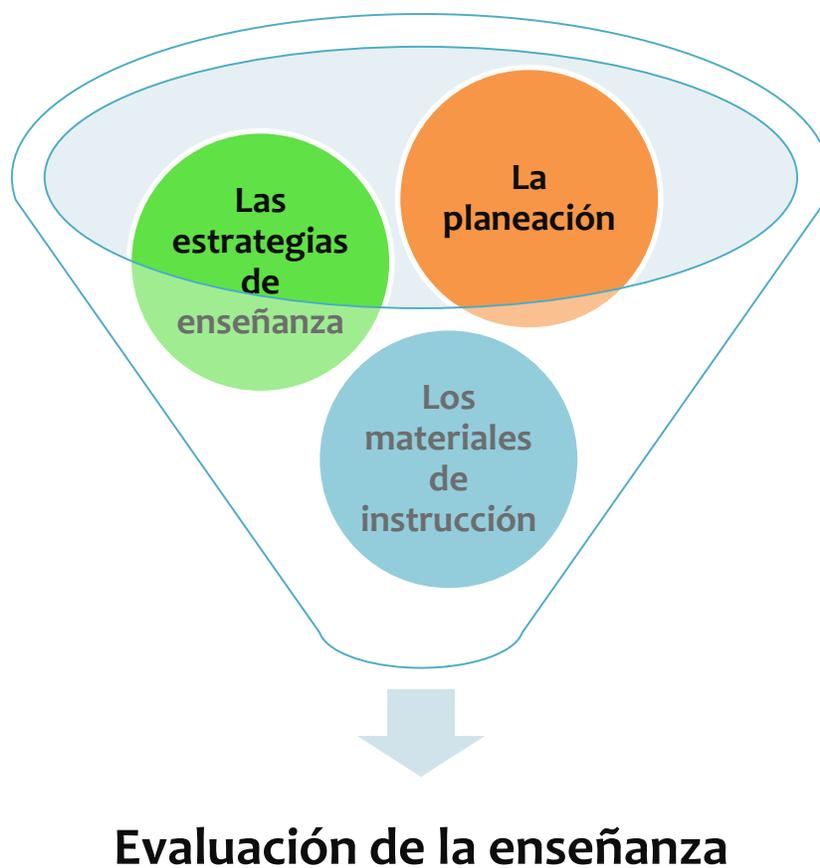


Figura 24. Elementos contemplados al evaluar la enseñanza.

EVALUACIÓN DEL SISTEMA

Finalmente en este plan se propone la evaluación del sistema que incluye:



Figura 25. Elementos contemplados en la evaluación del sistema.

REFERENCIAS

- Aguilar-Morales, J. E., Aguilar-Morales, E. O. & Vargas-Mendoza, J. E. (2014) Los valores en la educación: un marco de referencia. *e-Magazine Conductitlán* 1(1) 93-98. Abril-Octubre.
- Aguilar-Morales, J. E. & Aguilar-Morales, E. O. (2014) Docencia positiva: un modelo para realizar intervenciones educativas. *e-Magazine Conductitlán* 1(1) 83-91. Abril –Septiembre
- Coll, C. (1994). *Psicología y currículum*. México: Paidós.
- Delors, J. (1996.) *Los cuatro pilares de la educación en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Kenkel, M. B. & Peterson R. L. (Ed.): *Competency-Based Education for Professional Psychology*. APA, 2009.
- Mattaini, M. (2008) *Evidence-Based Tools for a Culture of Nonviolence*. Recuperado de <http://www.peacepower.info/Home.html>

**¿CÓMO EMPEZAMOS? ESTRATEGIAS PARA IMPLEMENTAR UN PROGRAMA
DE MEJORA CONTINUA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA. ¹**
**HOW DO WE START? STRATEGIES TO IMPLEMENT AN IMPROVEMENT
CONTINUOUS PROGRAM IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION**

Jorge Everardo Aguilar-Morales² y Edgar Omar Aguilar-Morales
Asociación Nacional de Docentes Universitarios A. C.
México

RESUMEN

El artículo presenta una serie de reflexiones sobre los procesos de mejora continua en instituciones educativas. Se explican las diferencias en los resultados en procesos reactivos y proactivos. Se enfatizan los procesos de liderazgo positivo y se ejemplifican los efectos inapropiados de la coerción en las organizaciones. En el documento se presenta una propuesta metodológica para conducir sesiones de mejora continua y se incluyen numerosos ejemplos de la aplicación de cada uno de los principios revisados.

ABSTRACT

This article presents reflections about the processes of continuous improvement in Education Institutions. In this article the differences about results in reactive and proactive processes are explained. The positive leadership processes are emphasized and inappropriate effects of coercion are exemplified in organizations. A proposal to conduct sessions of continuous improvement is presented in this document. Finally, the document includes numerous examples of the application of each one of the reviewed principles.

PALABRAS CLAVE

Mejora continua, docencia positiva, liderazgo positivo

KEYWORDS

Improvement, positive teaching, positive leadership

¹ Recibido el 30 de enero y aceptado el 13 de febrero del 2016.

² E-mail:jorgeever@yahoo.com.mx

En general, hay dos momentos en los cuáles las instituciones educativas buscan iniciar un proyecto de mejora continua: (a) Cuando están en un proceso intenso de crecimiento, a esto regularmente se le conoce como procesos de planeación estratégica, y constituye el mejor tiempo para iniciar un programa de ésta naturaleza y (b) Cuando han surgido conflictos importantes con pérdidas económicas, cuando enfrentan una competencia real o cuando tienen una pérdida notoria de ingresos. Este momento ya no forma parte de los procesos estratégicos, al contrario a veces en el mundo de la capacitación se bromea y se dice que estos intentos solamente constituyen “patadas de ahogado”.

Si bien nunca existe un mal momento para mejorar y cambiar, hay que reconocer que cuando un proceso de mejora es reactivo, implicará un esfuerzo doble de todos los involucrados, una mayor inversión y lamentablemente en muchas ocasiones la empresa ya no tendrá el tiempo para lograrlo. Además estos intentos en organizaciones disfuncionales pueden resultar más de lo mismo y los resultados pueden ser catastróficos o el tiro de gracia para la institución. Una vez que la gente cae en las arenas movedizas entre más se mueva más pronto se hundirá.

0-0-0

Una institución de educación superior privada ofreció sus servicios educativos en una región de México durante 30 años sin ningún competidor, tuvo las colegiaturas más altas y recibió beneficios económicos de los gobiernos en turno durante todo este tiempo. Sin embargo recientemente una institución de renombre nacional estableció un campus en la misma ciudad. Antes de iniciar cualquier actividad académica el campus construido por la nueva universidad tenía una extensión tres veces más grande que el de la primera. Adicionalmente la competencia tenía campus en toda la república y en otros países. Todo el dinero acumulado por la más antigua no bastaba para poder competir con la recién llegada y el tiempo resultó

un factor en contra. Tardarían décadas en construir la infraestructura de su competencia. El resultado elefantes blancos: edificios vacíos sin alumnos.

0-0-0

Cuando la motivación en el trabajo es el miedo a la crítica, al regaño o al despido, la respuesta común son deseos intensos de mantener el control obsesivo de todos los procesos, de tal manera que existan menos posibilidades de que se presenten las situaciones que uno teme, sin percatarnos que estas políticas de control generan precisamente más situaciones indeseables. El deseo de tener el control de todo también genera reglas cada vez más absurdas que resultan imposibles de cumplir y que por tanto en los hechos nadie cumple. Por ejemplo: En una institución educativa le reportaron al director que un estudiante había ingresado una botella de licor, situación que obviamente prendió todas las alarmas. Al investigar un poco el director descubrió que la botella había ingresado para una práctica de elaboración de alimentos por lo que no representó ninguna falta mayor, bastaba solamente solicitar al docente que reportará estos casos y vigilara que los estudiantes no consumieran el producto en la institución, sin embargo el director temeroso de que pudiera presentarse de nueva cuenta otro caso similar decidió pedir al vigilante que nadie entrará a la institución sin que se revisarán sus mochilas, además solicitó que cualquier persona que quisiera entrar a la institución invitado por estudiantes o docentes, tendría que ser reportado con 24 horas de anticipación. La revisión de las mochilas se convirtió en una enorme molestia para estudiantes y docentes y la regla de avisar quién ingresaba a la institución generó situaciones bastante cómicas. Cuando en un evento de capacitación el conferencista dijo que le apoyaría otro instructor se le indicó que no podría hacerlo porque no había avisado con anticipación, el instructor solicitó la autorización de todos los niveles jerárquicos presentes para permitir el ingreso de su compañero, pero todas las autoridades se lo negaron, tras una discusión larga el instructor se resignó y se dirigió al auditorio del curso solo para comprobar que su

compañero ya había ingresado desde mucho tiempo antes sin que nadie se diera cuenta y le impidiera el acceso.

O-O-O

Iniciar un proceso de mejora continua antes de que los problemas sean inmanejables obviamente tiene numerosas ventajas, ser proactivo hace que se enfrenten los problemas con un menor gasto de recursos y con mayores probabilidades de éxito.

O-O-O

En un centro de educación preescolar no pierden el tiempo, desde el momento en que inician sus preinscripciones inician el proceso de formación de sus estudiantes. Al preinscribir a sus estudiantes seis meses antes del inicio del curso le entregan a los padres un paquete de apoyo para facilitar que los estudiantes cuente con el repertorio de conductas básicas al inicio de este ciclo, se les proporcionan capacitación a los padres, además de planear y realizar con todo cuidado un proceso de inducción del niño a la escuela. El resultado 70% menos problemas de adaptación de los niños a su primer año escolar que cuando no realizaba dicho proceso, adicionalmente cuando ocurren algunos problemas en la adaptación del niño al nuevo ambiente escolar estos resuelven en menos de tres meses, antes de la implementación de este programa sucedía que cuando concluía el ciclo escolar aún existían problemas de adaptación que no habían desaparecido.

O-O-O

Sin embargo, independientemente de la situación por la que se inicie un proceso de mejora continua, llegado el momento es muy difícil para todos reconocer que los problemas que enfrentamos son el

resultado directo de los estilos que utilizamos al interactuar todos y cada uno de los integrantes de una institución educativa y de las estrategias que ocupamos para resolver los problemas.

Para el directivo, el maestro o el padre de familia que se queja de lo mal que actúan los directivos, maestros, los padres de familia o los estudiantes, resulta difícil reconocer que su propio comportamiento contribuye de manera importante sobre lo que esté sucediendo en la escuela.

Un cambio significativo en una institución educativa exige como condición indispensable un discurso honesto y acciones comprometidas de todos los actores educativos. Si no hay un interés genuino o solo se utiliza cierta retórica como una forma de lograr objetivos poco transparentes tarde que temprano el proyecto se derrumbará.

Si un directivo espera que los docentes mejoren su desempeño se debe estar dispuesto a mejorar su propio comportamiento. Si el docente desea que los estudiantes y los padres de familia se comprometan con el trabajo académico debe estar preparado porque también tendrá que responder a nuevas exigencias.

Los cambios en las instituciones educativas siempre demandarán un compromiso en todas direcciones. Pero no solo eso, también exigen constancia y continuidad, un proyecto de largo plazo; y herramientas efectivas con suficiente evidencia que demuestre su utilidad. No bastan las buenas intenciones. Buenas intenciones sin acciones efectivas también están destinadas al fracaso.

0-0-0

En una institución educativa se decidió iniciar un proceso de mejora continua, dos objetivos fueron establecidos para mejorar la interacción entre todos los miembros de la comunidad y mejorar los resultados académicos de los estudiantes. Se realizaron sesiones de coaching y

se pidió a los docentes que quemarán sus naves asegurando que la institución ofrecía estabilidad y desarrollo. Los resultados fueron sumamente alentadores gradualmente las actividades académicas aumentaron hasta un crecimiento del 2000% en relación a la medida tomada inicialmente, la calidad y relevancia de las actividades mejoró también y la interacción positiva entre los miembros aumentó un 35%, la críticas y comentarios agresivos entre los compañeros de trabajo en las reuniones de academia se redujeron casi a 0%. Pero una mejora como esta implica flexibilidad los procesos administrativos de tal manera que se facilite el logro de los resultados académicos, recursos de apoyo para el desarrollo de todas las actividades, y una mejora real de las condiciones laborales de todos aquellos que están logrando tales resultados. Una serie de acciones y excusas constantes de los directivos para no estar a la altura de los resultados llegaron a su clímax cuando la dirección escolar emitió una serie de lineamientos que restringían las actividades académicas sometiendo la academia a las necesidades administrativas. El trabajo de 4 años se redujo un 50% en un semestre y la dirección perdió algo mucho más valioso que los ingresos económicos: la credibilidad.

0-0-0

Solo hay una forma de lograr resultados de largo plazo: hacer lo correcto.

0-0-0

Al realizar un estudio de mercado a sus nuevos estudiantes, en el área de ventas se percataron que la recomendación boca a boca tuvo el 70% de los impactos en los alumnos que se inscribieron, y que la publicidad por Facebook tuvo un mayor número de impactos que la realizada en la radio y la T.V. Así que los socios de dicha institución decidieron invertir el 70% de su presupuesto en publicidad en servicios adicionales de apoyo para sus estudiantes, maestros y padres de familia, diseñar una página de Facebook para sus

estudiantes y padres de familia y para toda la comunidad que incluyera estrategias para mejorar el rendimiento académico (que fue encargada a especialistas en el tema). Es decir descubrieron que la mejor forma de cuidar la imagen institucional es proporcionar servicios de calidad a sus usuarios.

0-0-0

Como los padres de familia primerizos que tienen los mejores deseos y expectativas sobre su nuevo rol, muchas instituciones educativas cuando se crean tienen también los deseos de ser diferente a las demás. Pero como los padres, que antes de lo que imaginan terminan golpeando a sus hijos, las instituciones educativas adoptan los mismos vicios que las demás. En el ámbito empresarial se dice que muchas empresas sobreviven no porque hagan bien las cosas sino porque el resto de la competencia también lo está haciendo mal.

Una vez que existe un compromiso serio, la mejora continua también requiere del uso de estrategias efectivas y eficientes. Durante décadas el desarrollo de la ciencia ha permitido diseñar herramientas sumamente eficientes y eficaces en el logro de diversos objetivos educativos que tienen una evidencia científica sólida. En algunos países el apoyo y las intervenciones conductuales positivas están ampliamente generalizadas, en otros las barreras del lenguaje y los prejuicios las hacen aún desconocidas.

A menudo estamos encantados con los avances de la ciencia pero también con frecuencia nos negamos a cumplir con todas las exigencias profesionales que implica el trabajo científico: definir con claridad el problema que queremos resolver, buscar en la literatura científica las herramientas que tengan la mejor evidencia disponible sobre su eficacia, a partir de la revisión del estado del arte recabar datos que nos permitan hacer un diagnóstico de la situación en la que se encuentra la problemática que nos interesa resolver, diseñar y planear una intervención sistemática, utilizar procedimientos

explícitos y rigurosos, documentar los resultados de nuestra intervención y tomar decisiones para ajustar nuestras intervenciones sobre los datos que se obtengan a lo largo de la misma (Sackett, Rosenberg, Muir, Haynes, y Richardson, 1996, p.71). Tal vez hay cierta renuencia a ser sistemático porque este tipo de intervenciones profesionales, exige en un principio un esfuerzo profesional mayor, pero aquellos profesionistas escrupulosos que cumplen con estas condiciones, conforme pase el tiempo, tendrán cada vez mejores resultados con una menor inversión de recursos. La ciencia siempre paga.

0-0-0

Nunca ha sido fácil. Cuando se discutía acerca de la falta de evidencia de la teoría de la generación espontánea y surgían las primeras vacunas no fue nada sencillo convencer a las personas de su utilidad y de la poca evidencia que tenían creencias muy arraigadas. Así que tal vez cansando y un tanto frustrado por tanta animadversión de sus opositores, Luis Pasteur dijo alguna vez “tanto peor para aquellos cuyas doctrinas o sistemas no están de acuerdo con la verdad de los hechos naturales”, y tenía razón cuando no utilizamos la ciencia para resolver problemas se realizan más esfuerzos, se utilizan más recursos y en este caso específico hasta las probabilidades de perder la vida a una edad temprana aumentan.

0-0-0

El folclore mexicano dice que cuando un joven quiere conquistar a su amada, promete bajarle el sol, la luna y las estrellas. Pero lo que parece evidente, puede no serlo tanto a la luz de una observación científica. Cualquier científico diría que el sol es una estrella, la luna un satélite y la primera estrella de la tarde (Venus), en realidad es un planeta. Así que sería más apropiado ajustar las promesas del joven enamorado y pedirle que prometa las estrellas, los

planetas y sus satélites. Quién apoya su trabajo en la evidencia científica actualmente disponible siempre cuestionará hasta lo que parece evidente (Feixa, 2003).

0-0-0

Los maestros que enseñan Rapel narran con frecuencia que al quedar sus alumnos en el vacío, la primera reacción es sujetarse firmemente a la cuerda y no despegar su rostro de ella, pero el maestro tiene que enseñar a los aprendices que si bajan de esta forma será un descenso oscilatorio accidentado, así que contrario al sentido común deben relajarse, soltar su cuerpo y dejar que se incline hacia atrás y en una posición casi horizontal deslizarse, lo que provocará un descenso suave y continuo. La ciencia nos enseña que el sentido común con mucha regularidad puede ser un mal sentido para comprender la realidad.

0-0-0

Una preocupación social importante fue dando lugar a todo un movimiento que se ha generalizado en diversas disciplinas: ¿Cómo sabemos que las estrategias que estamos utilizando para confrontar una problemática son realmente útiles? Si asignamos recursos públicos o privados a ciertos proyectos ¿Cómo sabemos que estos recursos realmente contribuyen a la solución de los problemas que nos preocupan? Es decir ¿Cómo sabemos que las decisiones que afectarán al público están sustentadas empíricamente?

La respuesta de la comunidad científica fue un movimiento internacional conocido como la práctica profesional basada en la evidencia. Así se desarrollaron la medicina basada en la evidencia, las intervenciones psicológicas con apoyo empírico, la terapia basada en la evidencia, la educación basada en evidencia y el movimiento de políticas públicas basadas en la evidencia.

En todos los casos se considera que una intervención tiene evidencia científica cuando: (a) la investigación que la respalda involucra procedimientos rigurosos, sistemáticos y objetivos, para obtener conocimientos válidos y altamente confiables con relación a las actividades y programas de educación; (b) la investigación que la soporta incluye: la implementación sistemática de métodos que se basan en la observación y la experimentación; que implica un análisis riguroso de datos que son adecuados para poner a prueba las hipótesis planteadas y justifica las conclusiones generales que se apoya en mediciones o métodos de observación; que proporciona datos fiables y válidos obtenidos en distintas observaciones o evaluaciones, en estudios realizados por el mismo o diferente investigador; para lo cual se utilizan diseños experimentales o cuasi-experimental; en donde las personas, entidades, programas o actividades son asignadas al azar a las diferentes condiciones experimentales o utilizando métodos de control apropiados para evaluar los efectos de la condición de interés; que presentan sus resultados experimentales con suficiente detalle y claridad para permitir la replicación; y que ha sido aceptado por una revista que incluye una revisión por pares o aprobada por un panel de expertos independientes a través de un comparación rigurosa, objetiva y científica (Moran, 2004, p.5).

Existen numerosos ejemplos de este tipo de intervenciones, algunas de ellas son métodos generales, por ejemplo la enseñanza programada, la enseñanza de precisión, la instrucción directa, el sistema de instrucción personalizada o las intervenciones y el apoyo conductual positivo; en tanto que otros, son programas específicos para lograr un objetivo educativo determinado, por ejemplo: Peer Making Peace, Across Ages, Peace Power, entre otros.

Los programas que funcionan para prevenir problemas de conducta y mejorar el logro de objetivos académicos comparten algunas características críticas: (a) son rápidamente efectivos; (b) relativamente no son costosos; (c) están descentralizados; (d) son flexibles no son programas extensamente estructurados; (e) son sostenibles o sustentables en el largo plazo; y (f) son compatibles con los valores, experiencias y necesidades de los usuarios (Fawcet et al., 1994).

Para los autores de este artículo son de especial relevancia dos intervenciones específicas: las intervenciones y el apoyo conductual positivo (PBIS) (Sugai et al., 2002) y las estrategias para desarrollar una cultura de la paz y prácticas culturales no violentas basadas en la evidencia desarrolladas en el programa Peace Power (Mattaini, 2001). En ellas se sostiene nuestro propio modelo de apoyo a instituciones educativas denominado “Docencia Positiva: Diseño de ambientes amigables, incluyentes y sin violencia para el aprendizaje” (Aguilar-Morales & Aguilar-Morales, 2014)

Estas intervenciones no son procedimientos prescritos que deban ser utilizados de la misma manera en todas las escuelas, tampoco se trata de largos programas de entrenamiento. Estas intervenciones son mejor descritas como una serie de acciones generales de apoyo para lograr ciertos objetivos. Se trata de un sistema basado en el coaching o acompañamiento (Lees, 2010) a través del cual se busca diseñar un sistema escolar incluyente, positivo y sin violencia para el aprendizaje en el que se prevengan y reduzcan los problemas de conducta en el aula y se promuevan y establezcan metas académicas altas o exigentes.

En estas intervenciones se asesora para enseñar a todos los actores educativos a influir en el comportamiento de los demás promoviendo cuatro prácticas culturales específicas: (a) el reconocimiento de los logros; (b) el trato respetuoso; (c) el compartir la toma de decisiones; (d) la solución colaborativa de conflictos y la pronta reconciliación (Mattaini, 2008). Y se apoya a los maestros para que utilicen las mejores prácticas educativas basadas en la evidencia que les permitan desarrollar objetivos académicos en sus estudiantes.

0-0-0

En una institución de educación superior en el Sur de México se decidió implementar un programa de formación de investigadores. El análisis del tiempo de capacitación que se requería para formar a cada instructor indicó que al menos se requería de 312 horas de

capacitación intensa. Por lo que decidió que en lugar de implementar una serie de cursos tradicionales se desarrollará un sistema de formación basada en el coaching y destinar dichos recursos para el pago de asesorías que los maestros desarrollarían y para solventar los gastos que implica la participación de los docentes en eventos científicos nacionales. Dos objetivos se establecieron: (1) que todos los estudiantes asesorados por los docentes tuvieran una ponencia en un congreso nacional y una publicación en una revista científica presentado los productos de la investigación desarrollada y (2) que el trabajo se realizara en un ambiente colaborativo. Tres años de trabajo intenso lograron que dicha institución se convirtiera en la universidad con mayor producción científica en el sur del país y que además tuviera uno de los grupos de docentes de educación superior más consolidados y con mayor cohesión.

0-0-0

Cada institución es diferente, pero típicamente hemos moldeado nuestras intervenciones con un esquema bastante sencillo: (a) realizamos una lectura, una reflexión o vemos un audiovisual detonante que modele el tipo de comportamientos esperados; (b) recordamos las reglas de interacción positiva que deben prevalecer en la reunión; (c) revisamos el cumplimiento de las metas de la reunión anterior; (d) reconocemos los logros obtenidos permitiendo que cada quien comparta los resultados alcanzados; (e) explicamos algunos conceptos y estrategias básicas o respondemos preguntas concretas; (f) nos establecemos nuevas metas para la próxima reunión; (g) para cerrar la reunión realizamos una lectura o vemos un audiovisual más con iguales propósitos de los revisados al principio de la sesión; (h) concluimos con una pequeña convivencia, algunos refrigerios y algunos obsequios que den identidad al grupo. Siempre damos asesoría vía telefónica o en línea, siempre compartimos materiales o recursos de interés general. Cada reunión de trabajo es también un ejemplo de cómo los docentes deben a su vez conducir las reuniones periódicas con sus estudiantes o padres de familia.

0-0-0

Los cambios son dramáticos dice la literatura especializada. Sin embargo los autores de este artículo solo tomaron en serio ésta expresión hasta que se percataron de como en las distintas reuniones de evaluación en las diversas instituciones que hemos asesorado la gente realmente se emociona al mostrar los resultados obtenidos. Una madre de familia agradeció a su profesora de educación básica por los resultados que obtuvo su hijo “es la primera vez que mi hijo alcanza estas metas –dijo claramente emocionada- jamás pensé que lo fuera a lograr”, “quiero agradecer todo el apoyo que ustedes me dieron en la organización de este festival” –dijo una profesora de educación superior a sus compañeros, en una reunión de evaluación, mientras con discreción se limpiaba una lágrima.

O-O-O

Quando las instituciones educativas tienen el liderazgo, sus directivos encabezan los esfuerzos y gestionan los recursos, pero esto no sucede en todos los casos. Los caminos son diversos, en ocasiones un profesor toma la iniciativa, en otras el responsable de un área, un grupo de docentes o hasta los padres de familia y los estudiantes. El primero en dar una respuesta cooperativa tomará el liderazgo, la mayor parte de las veces pero no siempre los liderazgos estarán en sintonía con los objetivos institucionales. Por esa razón los directivos de las instituciones deben ser los que siempre deben esforzarse en dar la primera respuesta cooperativa, además deben recordar que un liderazgo compartido redundará en mejores resultados.

O-O-O

Periódicamente en los cursos de inducción el director de una institución educativa les dice a los padres de familia y estudiantes de nuevo ingreso “en esta institución queremos que

*nuestros estudiantes sean brillantes, pero sobre todo queremos que sean buenas personas”,
usualmente lo logran.*

O-O-O

*Al contratar docentes el directivo de una institución dice a sus maestros “no espero perfección
de todos ustedes, pero si espero que brinden su mejor esfuerzo, lo que vamos a intentar es
que cada semestre mejoren un poco en relación al semestre anterior, no en relación a los
otros maestros, no en relación a estándares externos pero si en relación a su propia conducta”*

Para iniciar un proceso de mejora continua, nosotros hemos notado que solamente necesitamos una
persona entusiasta que inicie el proyecto, después de eso los resultados dependerán del esfuerzo de
todos los involucrados y de las estrategias que utilicemos.

O-O-O

*En una reunión de evaluación un docente dijo enfáticamente “el estándar más alto que
podemos establecer es dar a nuestros alumnos la educación que deseamos haber recibido
o la que quisiéramos que recibieran nuestros hijos”*

O-O-O

*Tras un examen profesional brillante en donde fue evidente el entusiasmo de todos por la
exposición, una dedicatoria inolvidable fue escrita en la tesis del egresado: “felicidades, sigue
trabajando arduamente y sin descanso porque tú te mereces muchos momentos como estos”*

O-O-O

Dijo B. F. Skinner el derecho humano básico es el derecho a la felicidad, el derecho al reconocimiento, sobre todo después de haber hecho lo correcto.

0-0-0

REFERENCIAS

- Aguilar-Morales, J. E.& Aguilar-Morales, E. O. (2014) Docencia positiva: un modelo para realizar intervenciones educativas. *e-Magazine Conductitlán* 1(1) 83-91.
- Fawcett, S. B., Francisco, V. T., Paine-Andrews, A., Fisher, J. L., Lewis, R. K., Williams, E. L., Richter, K. P., Harris, K. J., & Berkley, J. Y. (1994) *Preventing youth violence: An action planning guide for community-based initiatives*. Lawrence, KS: Work Group on Health Promotion & Community Development, Department of Human Development, University of Kansas.
- Lees, H. (2010) *Behavioral Coaching*. USA: Hollin Books.
- Mattaini, M. (2001). *Peace Power for Adolescents*. Washington, D. C. National Association of Social Workers.
- Mattaini, M. (2008). *Evidence-Based Tools for a Culture of Nonviolence*. Recuperado el 12 de octubre de 2012, de Evidence-Based Tools for a Culture of Nonviolence.: <http://www.peacepower.info/Home.html>
- Moran, D. (2004). The Need for Evidence-Based Educational Methods. En D. Moran, & R. W. Malott, *Evidence-Based Educational Methods*. USA: Elsevier, Academic Press.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*(24), 23-50.

- Sackett, D., Rosenberg, W., Muir, J., Haynes, R., & Richardson, W. (1996). Evidence based medicine: what it is and what it isn't. *British Medical Journal.*, 312, 71-72.
- Young, E. L., Caldarella, P., Richardson, M. J., & Young, K. R. (2012) *Positive Behavior Support in Secondary Schools*. A Practical Guide. USA: The Guilford Press.

CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO

Artículo de Reflexión

ANÁLISIS CONTINGENCIAL Y EL USO DE TÉCNICAS COGNITIVO CONDUCTUALES DE SEGUNDA Y TERCERA GENERACIÓN¹

CONTINGENCIAL ANALYSIS AND THE USE OF SECOND AND THIRD GENERATION COGNITIVE BEHAVIORAL TECHNIQUES

Felipe de Jesús Patrón Espinosa²
Investigador Independiente.
México

RESUMEN

El propósito del presente ensayo consistió en justificar el empleo de la reestructuración cognitiva y la mindfulness dentro del análisis contingencial. Para lograr esto se describieron brevemente los principios en los que se basa esta metodología, así como los pasos que la constituyen. Además, se pretendió dar explicación del porqué han demostrado ser eficaces dichas técnicas en el cambio del comportamiento individual desde el marco de Teoría de la conducta. Ambas explicaciones se basaron en la función sustitutiva referencial para describir el proceso del que depende el cambio en el comportamiento del cliente al ser intervenido con el diálogo socrático y la defusión cognitiva. Mientras que en el primer caso el cambio en el comportamiento depende de la competencia lingüística del terapeuta para mediar la sustitución del sistema contingencial de la situación presente, en el segundo de los casos el cliente adquiere competencias para alterar su capacidad como mediador.

ABSTRACT

The purpose of this article was to justify the use of cognitive restructuring and mindfulness into the contingencial analysis. To achieve this goal not only were briefly described the principles in which this methodology is based, but also the steps that form it. Besides, we try to explain from Behavior Theory why these techniques have showed to be effective in changing individual behavior. Both explanations were based on the referential substitutive function to describe the process that promotes the change in the client's behavior when he / she is intervened with the Socratic dialogue and cognitive diffusion. While in the first case the change in the behavior depends on the therapist's linguistic competence to substitute the contingencial system of the present situation, in the second case the client acquires competences to alter his ability as mediator.

PALABRAS CLAVE

Análisis contingencial, reestructuración cognitiva, mindfulness, Teoría de la conducta.

KEYWORDS

Contingencial analysis, cognitive restructuring, mindfulness, Behavior theory.

¹ Recibido el 24 de febrero y aceptado el 09 de marzo del 2016.

² E-mail: patron6d5@hotmail.com

LA DIMENSIÓN PSICOLÓGICA DE LOS PROBLEMAS INDIVIDUALES

El análisis contingencial (Ribes, Díaz-González, Rodríguez & Landa, 1986) fue propuesto como un sistema para el análisis del comportamiento individual, así como una metodología o estrategia a seguir para la modificación de dicho comportamiento. Las bases teórico-conceptuales de las que se sostiene esta estrategia se pueden enmarcar dentro de la psicología interconductual (Kantor, 1959/1978); específicamente en la Teoría de la conducta propuesta por Ribes y López (1985) que retoma del Análisis experimental de la conducta el concepto contingencia para referir las relaciones de intercondicionalidad entre los elementos que integran el campo psicológico, originalmente formulado por Kantor. Siguiendo esta lógica, el análisis contingencial, en su faceta tecnológica, hace mayor hincapié en la modificación de la función del comportamiento en comparación con la morfología del comportamiento problemático o de interés (Rodríguez-Campuzano, 2004).

Hablar de la función en el interconductismo (a diferencia de otras corrientes psicológicas como el funcionalismo o el conductismo) se remonta a Kantor (1959/1978) y sus esfuerzos por identificar lo psicológico en comparación con otros niveles de análisis científico como el físico-químico o biológico. Para esto, dicho autor mencionaba que es necesario distinguir entre las respuestas y los estímulos de la acción de los organismos y los objetos, puesto que distintos objetos podrían contar con una función de estímulo similar, y a su vez, un mismo objeto podría desarrollar distintas funciones. Por su parte, diversas acciones podrían tener la misma función de respuesta mientras que la misma acción podría desarrollar distintas funciones. En el primero de los casos, distintos objetos como un lápiz y un pedazo de carbón pueden ser empleados para escribir, mientras que el mismo carbón podría ser empleado también para hacer fuego. En el segundo de los casos, escribir un mensaje y enviarlo a otra persona podría tener la misma función que decirlo o gritarlo, mientras que escribir podría implicar una composición musical (partitura) o la elaboración de una señal indicando la ubicación de una salida.

Así, Kantor pretendía evidenciar que el comportamiento psicológico es más complejo que las reacciones biológicas como los reflejos o instintos. Siguiendo esta línea, Ribes y López (1985) emplearon el concepto desligamiento para hacer aún más clara esta diferencia, argumentando que el comportamiento biológico implica una reacción directa y fija ante la acción de un estímulo particular que no cambia a través de la ontogenia del organismo, mientras que el comportamiento psicológico implica la capacidad del organismo de responder de forma amplia y relativamente autónoma respecto a las propiedades fisicoquímicas concretas de los eventos, y de los parámetros espaciotemporales que las definen situacionalmente.

En formulaciones más recientes, Ribes (1995, 2004) ha descrito dos tipos de contingencias a partir de las que se estructuran los fenómenos psicológicos y que también son de ayuda en la tarea de distinguir entre éstos y el comportamiento biológico (Patrón, 2016). En primer lugar, las contingencias de ocurrencia refieren a las condiciones necesarias y suficientes para que ocurra físicamente un evento, se puede decir que éstas son la base “sustancial” del fenómeno psicológico, necesarias pero no suficientes para que éste suceda. Estas contingencias se relacionan con el comportamiento biológico o en palabras de Kantor con las acciones del organismo, es decir, con las relaciones de condicionalidad entre los elementos de un campo psicológico establecidas por la filogenia de la especie. Por ejemplo, al presentar alimento a un perro hambriento éste saliva (alimento → saliva).

Por su parte, las contingencias de función hacen referencia a las relaciones de interdependencia circunstanciales que se establecen entre propiedades de los objetos de estímulo y de las respuestas del organismo como efecto de las contingencias de ocurrencia consistentes entre ellas (Torres & Patrón, 2014). Estas relaciones de condicionalidad, a diferencia de las que incluyen las contingencias de ocurrencia, se estructuran en la ontogenia del organismo a partir de la ocurrencia consistente de los eventos en coordenadas espacio-temporales. Dicha consistencia supone ser necesaria al menos en la estructuración temprana de los fenómenos psicológicos más simples (Ribes, 2007), por ejemplo, una contingencia de función se identificaría en la respuesta de salivación mostrada en un perro

hambriento ante un estímulo visual (luz) que previamente ha sido asociado en diferentes ocasiones con el alimento. En este caso, de las relaciones filogenéticamente establecidas entre las respuestas del perro y los estímulos (luz y agua) comienzan a emerger un segundo tipo relaciones de condicionalidad conforme los estímulos ocurren en coordenadas espaciales y temporales constantes, es decir, de forma regular en un lugar y en ciclos de tiempo repetidos. Este segundo tipo de relaciones de condicionales son las contingencias de función ($[\leftarrow \rightarrow] \leftrightarrow [\leftarrow \rightarrow]$).

El origen histórico de las contingencias de función y su variabilidad potencial, en comparación con la naturaleza invariable de las contingencias de ocurrencia, articula con la propuesta de Kantor sobre la función estímulo-respuesta descritas anteriormente. Tomando en consideración esta conceptualización de lo psicológico, la morfología del comportamiento, por ejemplo, escribir, beber, golpear, etc. no podría ser considerada de antemano como patológica o aversiva; para esto sería necesario conocer su función y cómo ésta afecta a los demás elementos del campo psicológico.

La negación de la morfología como patológica a nivel psicológico es una de las características que distinguen al análisis contingencial de enfoques tradicionales en psicoterapia, incluyendo a la terapia o modificación de la conducta. De acuerdo con Ribes (1990), en el ámbito clínico ambas aproximaciones (tradicional y conductual) asumen la anormalidad o patología del comportamiento de interés o problemático. El psicodiagnóstico tradicional crea categorías a partir de la morfología del comportamiento identificando signos y síntomas presentes en distintas personas, suponiendo que éstas comparten una causa interna o latente. De esta manera, personas con los mismos signos o síntomas comparten la misma causa, y por lo tanto, el mismo "trastorno psicológico". No obstante, esto no brinda información relevante en lo que respecta a lo psicológico, por ejemplo, mientras que una persona puede consumir alcohol como parte de un ritual religioso otra puede consumirlo para escapar de recuerdos desagradables. Así, mientras que el consumo de la primera persona es socialmente aceptado, el de la segunda persona no.

En el caso de la aproximación conductual, a pesar de que estos terapeutas niegan la existencia de causas internas o latentes del comportamiento psicológico, sus intervenciones se centran en modificar la morfología o su frecuencia (déficit o exceso). Esto promueve que el terapeuta acepte implícitamente, por una parte, que la morfología del comportamiento es patológica, y por otra, el uso de técnicas especializadas para el tratamiento de morfologías específicas; por ejemplo, la exposición en vivo progresiva para el tratamiento de fobias o la prevención de respuesta para el tratamiento de la obsesión.

Cabe señalar que lo anterior no implica que la búsqueda de técnicas psicológicas eficaces sea una pérdida de tiempo, sino que éstas deberían de desarrollarse y emplearse, en caso de que ya existan, en términos funcionales más que morfológicos. Esta proposición es la que guía la elaboración del presente ensayo que tiene por propósito justificar el empleo en el análisis contingencial de dos técnicas que, a pesar de haber demostrado ser eficaces, por su novedad no han sido tomadas en consideración dentro de esta metodología. Además, en el intento de ser congruentes con lo escrito hasta este punto, se pretenderá describir hipotéticamente, desde Teoría de la conducta (Ribes & López, 1985), qué es lo que ocurre a nivel funcional para que dichas técnicas produzcan cambios en el comportamiento individual. A continuación se describirán brevemente los cinco pasos que conforman el análisis contingencial con el fin de identificar en cuál de éstos podría ser pertinente incluir nuevas técnicas psicológicas.

LOS CINCO PASOS DEL ANÁLISIS CONTINGENCIAL

La siguiente lista engloba los aspectos más generales de los cinco pasos que incluye el análisis de contingencias descrito en distintos manuscritos (Ribes, Díaz-González, Rodríguez & Landa, 1986; Ribes, 1990; Rodríguez-Campuzano, 2004):

- (1) **Identificación de las relaciones microcontingenciales.** Se refiere a la red de relaciones que establece un individuo con su medio, y por lo tanto, al sistema de contingencias en el que

está suscrito el comportamiento problemático. Este paso del análisis toma en consideración cuatro factores como relevantes al definir el problema funcional: (a) *Las morfologías*. Descripciones de las formas en las que se presentan las conductas, tanto del individuo analizado como de las personas ante las que tiene lugar el problema. Por ejemplo, fumar, beber, golpear, gritar, etc. (b) *Las condiciones situacionales*. Implican factores disposicionales que condicionan probabilísticamente una relación sin formar parte de ella, y que constituyen colecciones de ocurrencias o sus resultados, es decir, el estado de objetos o personas. Algunos ejemplos podrían ser las conductas socialmente esperadas en la situación (contexto) o las capacidades, inclinaciones o tendencias del individuo analizado. (c) *Las personas*. En éste se considera la función que ejerce el comportamiento de todos los individuos que participan en la interacción problemática. Una persona puede afectar directa o indirectamente la interacción del individuo analizado dependiendo de si éste es el mediador de la microcontingencia; entendiendo como mediador el individuo que presenta la respuesta crítica para que se estructure un campo psicológico. (d) *Los efectos*. Refieren correspondencias funcionales entre las conductas de los individuos en situaciones de relaciones recíprocas. Esta categoría se basa en la propuesta de Kantor (1946) sobre el comportamiento efectivo, inefectivo y afectivo. El primero describe el comportamiento de un individuo que afecta el comportamiento de otros, mientras que el segundo refiere el comportamiento que no altera el comportamiento de otros, y el tercero, el comportamiento que afecta únicamente a la persona que lo presenta.

- (2) **Evaluación del sistema macrocontingencial.** Este análisis se enfoca al estudio del contexto moral o valorativo de la interacción en la que interviene el comportamiento problemático. Como se mencionó anteriormente, desde esta perspectiva la morfología no cuenta con un valor intrínseco, no es buena o malo, tampoco sana o patológica, por el contrario, se hace explícito que la valoración del comportamiento depende de muchos factores como la época, la cultura, el grupo, entre otros. Es así que se acepta que cualquier diagnóstico o evaluación del comportamiento individual, venga del mismo individuo o de otros, implica una valoración

moral. Entonces, en este paso se pretende analizar la valoración atribuida al comportamiento problemático, y para lograr esto se requiere tomar en consideración dos aspectos: (a) Los procesos psicológicos que permiten que un individuo responda a otro en términos de propiedades mediadas socialmente. En Teoría de la conducta a estos procesos se les ha denominado tradicionalmente sustitución de contingencias. A pesar de que más adelante este tema será abordado, para una lectura más completa se recomienda consultar manuscritos relacionados con las funciones sustitutivas referencial y no referencial (Ribes & López, 1985; Ribes, 2004, 2007; Pérez-Almonacid & Padilla, 2012). (b) La estructura de las prácticas sociales que regulan el comportamiento individual sobre otros, es decir, el contexto valorativo formado por costumbres, creencias, prácticas, grupos y la correspondencia entre éstos y el comportamiento problemático.

- (3) **La génesis del problema.** Aquí se pretende conocer el proceso de surgimiento de la condición problemática, permitiendo determinar la dimensión funcional coetánea del problema con respecto a las condiciones que le dieron origen. Este análisis no trata simplemente de identificar los sucesos históricos desde la primera aparición del comportamiento problemático hasta la actualidad, sino que el interés se centra en el análisis de la disposicionalidad de comportarse de determinada forma ante las circunstancias presentes. Por esto, resulta de gran importancia la identificación o estudio de los estilos interactivos, que de forma general, es la aproximación desde Teoría de la conducta al estudio de lo que tradicionalmente se ha conocido como personalidad. Profundizar en este tema supera los objetivos del presente trabajo, para una lectura más detallada se recomienda consultar las reflexiones de Ribes (1990) sobre las diferencias individuales.
- (4) **Análisis de la soluciones.** Este paso consiste en identificar si el problema es de orden micro o macrocontingencial, es decir, que lo prioritario para que el comportamiento sea considerado problemático puede estar determinado por la morfología del comportamiento, sus efectos y, factores disposicionales (micro) o por la falta de adecuación entre la práctica individual y alguna práctica valorada (macro). Para el primero de los casos la solución puede variar en

cuatro dimensiones: (a) cambiar la conducta de otros, (b) cambiar la conducta propia, (c) opción de nuevas microcontingencias y (d) promover otras opciones funcionales de la misma conducta. En el segundo de los casos la solución puede variar únicamente en dos dimensiones, mantener o cambiar el sistema macrocontingencial. Mientras que el primer tipo de soluciones se relacionan con el desarrollo de competencias, el cambio de morfologías y disponibles, entre otras, el segundo tipo de soluciones implica el cambio en lo que hace o cree el individuo con el fin de ajustarse a lo que hacen o creen otros individuos o con el fin de alterar las prácticas y creencias de otros.

- (5) **Procedimientos de intervención.** Éstos son seleccionados a partir de dos requerimientos: (a) los criterios de solución elegidos a partir de las interacciones o cruzamientos entre las dimensiones identificadas en el análisis micro y macrocontingencial, y (b) la naturaleza de estas dimensiones. Dependiendo de la naturaleza de las dimensiones y sus interacciones entre los niveles micro y macrocontingencial, es posible caracterizar cuatro tipos de procedimientos de intervención. (I) Procedimientos para alterar disposiciones propias del usuario/cliente. (II) Procedimientos para alterar la conducta de otras personas. (III) Procedimientos para alterar la propia conducta. (IV) Procedimientos para alterar prácticas valorativas o macrocontingenciales. Cabe señalar que estos procedimientos deben diseñarse y aplicarse de forma individualizada, es decir, su empleo se rige por el análisis realizado durante los cuatro primeros pasos antes descritos y no como técnicas “*ad hoc*” para problemas específicos como adicciones, obesidad, ansiedad, etc. Además, el análisis contingencial se fundamenta en la idea de la desprofesionalización, según la cual la interacción psicólogo-cliente es de naturaleza educativa. En ésta el cliente adquiere conocimientos para que resuelva por sí mismo sus problemas evitando, en cierta medida, la intervención de más profesionales.

Al describir estos cinco pasos es posible afirmar que el uso de técnicas novedosas en el análisis contingencial dependerá de la lógica con la que anteriormente se han incluido otras técnicas en el

último paso de esta metodología (procedimientos de intervención). En relación con esto, Ribes (1990) y Rodríguez-Campusano (2004) mencionan que es posible tomar ciertas técnicas de otros corrientes o escuelas de psicoterapia, siempre y cuando éstas hayan demostrado ser eficaces y su uso, dentro del análisis contingencial, esté determinado funcionalmente y no morfológicamente. Ambos autores, parecen tener mayor apertura por las técnicas originadas en la terapia o modificación de la conducta, sin embargo, los criterios no eliminan la posibilidad de diseñar nuevas técnicas o de tomarlas de otras corrientes que no sean conductuales. Al respecto Ribes (1990) menciona:

Los procedimientos así clasificados pueden incluir técnicas de cambio conductual ya disponibles y/o nuevas técnicas diseñadas “a la medida” de la situación. Una misma técnica puede ser empleada con diferentes propósitos funcionales; así, por ejemplo, el ensayo conductual puede ser usado para modificar tendencias o bien para alterar efectos sobre uno mismo. (p.126)

Lo anterior no refiere un eclecticismo o la integración de conceptos provenientes de distintas corrientes teóricas, por el contrario, en la medida en la que una técnica ha demostrado a ser eficaz partir de investigación empírica, una teoría sobre el comportamiento psicológico como la Teoría de la conducta (Ribes & López, 1985) debería dar los elementos necesarios para llegar a una explicación de estos hallazgos. Así, este manuscrito surge, en primer lugar, del interés que han generado las terapias de segunda generación, y más recientemente las terapias de tercera generación; en particular por los diversos estudios que han demostrado su eficacia. En segundo lugar, se considera que desde la Teoría de la conducta es posible explicar el cambio en el comportamiento individual al emplear la reestructuración cognitiva y la mindfulness, lo que abre el panorama para el empleo de estas técnicas bajo los criterios del análisis contingencial.

TERAPIAS DE SEGUNDA Y TERCERA GENERACIÓN

La distinción entre terapias de primera, segunda y tercera generación fue propuesta por Hayes (2004). Esta distinción consiste en que las terapias de primera generación se basan en los principios de condicionamiento clásico y operante. A partir de éstos, la intervención tiene como objetivo modificar la frecuencia de la conducta problemática, ya sea incrementándola ante déficits o disminuyéndola ante excesos. Entre éstas es posible identificar a lo que se ha denominado Terapia de la conducta, Modificación de la conducta (Lazarus, 1958; Eysenck, 1959) y/o Análisis experimental del comportamiento (Baer, Wolf, & Risley, 1968).

La segunda generación abarca a las terapias conocidas como cognitivo-conductuales, que siguen un enfoque hipotético-deductivo, aceptando variables intervinientes como causas para explicar la conducta; por ejemplo, las creencias irracionales. Las intervenciones de estas terapias se basan en la modificación de dichas variables mentales, lo que da como resultado la modificación del síntoma que para este caso sería el comportamiento del cliente. Los modelos más conocidos de esta generación son la Terapia racional emotiva (Ellis, 1999) y la Terapia cognitiva de Beck (Beck & Emery, 1985).

Por último, se encuentran las terapias de tercera generación, las cuales representan un retorno a las raíces contextuales del conductismo radical, pero haciendo mayor énfasis en la conducta verbal, la relación terapéutica y el pensamiento desde una perspectiva no mentalista. Entre estas terapias las más conocidas son la Terapia de aceptación y compromiso (Hayes, Strosahl, & Wilson, 1999), la Terapia dialéctica conductual (Linehan & Dimeff, 2008) y la Psicoterapia analítico funcional (Kohlenberg & Tsai, 1991).

Mientras que en el análisis contingencial se fomenta el empleo de técnicas características de la primera generación, las técnicas de las últimas generaciones no son tomadas en consideración. Por lo tanto, a continuación se describirá a grandes rasgos las características de la reestructuración

cognitiva (segunda generación) y de la mindfulness (tercera generación) para brindar una posible explicación desde la Teoría de la conducta de sus efectos sobre el comportamiento individual y de esta forma justificar su empleo, al menos, de forma genérica.

LA REESTRUCTURACIÓN COGNITIVA

De acuerdo con Caro-Gabalda (2011), la mayoría de las intervenciones en terapia cognitiva tienen como eje central la reestructuración cognitiva. No obstante, existe una amplia gama de procedimientos que podrían caer dentro de esta categoría. Por lo tanto, para fines del presente manuscrito, por estas se entenderá a lo que se conoce como diálogo socrático o descubrimiento guiado. Al tratar de identificar qué implica esta técnica, DeRubeis, Tang y Beck (2001) comentan que “El término ‘descubrimiento guiado’ se refiere al proceso, a través de preguntas guía, para ayudar a los pacientes a alcanzar nuevas perspectivas que desafían sus conclusiones equivocadas” (p. 363).

Como es conocido, las terapias cognitivas se basan en el modelo A-B-C, donde A hace referencia a una situación o evento, B a la cognición y C al comportamiento. En tanto que el comportamiento es causado por la cognición, la tarea del terapeuta se centra en ayudar al cliente a modificar la causa por medio de evidencias que demuestren lo irracional, inválido o erróneo de su pensamiento. Una forma de lograr esto consiste en guiar al cliente a un “callejón sin salida” a partir de preguntas en el que él mismo identifique lo problemático en su forma de pensar. Así, el diálogo socrático podría resumirse como una serie de preguntas en tono de discusión o reflexión para ayudar al cliente a identificar los procesos cognitivos por medio de los que aporta significado las cosas, así como debatirlos o ponerlos en duda por sí mismo con tal de que genere nuevos pensamientos más válidos o que se relacionen con un comportamiento más ajustado al contexto social.

A pesar de que el diálogo socrático es una técnica central en la terapia de Beck y de Ellis, cada una de éstas cuenta con características particulares en el procedimiento de intervención. Por ejemplo, para Ellis lo esencial sería refutar ideas irracionales que han sido denominadas como (1) la tiranía de los debos, (2) horrorizarse, (3) no soportantitis, (4) condena y (5) pensamiento todo o nada. Por su parte, en la terapia de Beck se fomenta en el cliente el pensamiento científico con tal de poner a prueba sus pensamientos en forma de hipótesis. Para esto se le solicita al cliente que se pregunte cosas como ¿Cuál es la evidencia a favor o en contra de una creencia? o ¿Cuáles son las implicaciones reales, si la creencia es correcta? Para una revisión más precisa de cómo se realizan este tipo de intervenciones consultar algunos de los diversos manuales sobre terapias cognitivo conductuales (Caballo, 2002; Caro-Gabalda, 2011; Ruiz, Díaz, & Villalobos; 2012).

Son diversos los estudios meta-analíticos que suponen la eficacia de las terapias cognitivas que emplean como técnica principal el diálogo socrático (Butler, Chapman, Foreman, & Beck, 2006; Dryden, David, & Ellis, 2010), lo que supone la intervención de un proceso psicológico para que se dé el cambio en el comportamiento problemático. Es lógico que la explicación más común para esto se base en el modelo A-B-C, es decir, que a partir del diálogo socrático se afecta la causa latente (cognición) del síntoma (comportamiento). Este tipo de explicación cae en dos problemas desde la concepción del análisis contingencial o más específicamente desde Teoría de la conducta (Ribes & López, 1985). Primero, se emplea el modelo médico para explicar fenómenos psicológicos. Segundo, lo psicológico se describe desde una perspectiva dualista/mentalista. Estas diferencias teórico-conceptuales no facilitan la integración de este tipo de técnicas a una lógica como la que se ha descrito para el análisis contingencial, a pesar de que los hallazgos sugieran su eficacia.

En este punto cobra importancia la posibilidad de explicar estos hallazgos a partir de la Teoría de la conducta. Para lograr esto se tomará como punto de referencia la propuesta de Castellanos-Meza, Torres-Ceja, y Ortiz-Rueda (2013) para la explicación de la anestesia hipnótica como un episodio sustitutivo referencial, lo que hace necesaria la descripción de estos conceptos.

En Teoría de la conducta (Ribes & López, 1985) se describe una taxonomía de cinco funciones estímulo-respuesta a partir de la que se pretende describir y explicar una amplia gama de fenómenos psicológicos. La distinción fundamental entre las funciones que integran dicha taxonomía (Contextual, Suplementaria, Selectora, Sustitutiva Referencial y Sustitutiva no Referencial) se basa en que las tres primeras son propias de los animales que cuentan con un sistema nervioso complejo, mientras que las dos últimas son características y exclusivas del humano. La base de esta distinción consiste en que las primeras tres funciones suponen un ajuste del organismo a criterios mediados por las relaciones de contingencia situacionales, posibilitadas por el contacto con propiedades fisicoquímicas o ecológicas de los objetos de estímulo, mientras que las dos últimas suponen un ajuste a criterios mediados a través del lenguaje que permite el contacto con propiedades normativas o convencionales (Ribes, 2007).

Desde la primera ocasión en la que se propuso la función sustitutiva referencial (Ribes & López, 1985) ésta se ha relacionado con la descripción/explicación de fenómenos psicológicos exclusivamente humanos como el engaño, la imaginación, la atribución, entre otros. A pesar de que a partir del avance en la propuesta teórica, así como con los hallazgos obtenidos a través de la investigación empírica, se han dado cambios en la concepción de esta función, su fin como categoría que incluye fenómenos psicológicos complejos se ha mantenido (Pérez-Almonacid, 2010; Ribes, 2012).

Uno de los elementos más importantes para que un episodio sea considerado extrasituacional es que las contingencias de ocurrencia de la situación en la que se encuentra el mediado cambien debido a la sustitución de las contingencias de función propias de dicha situación por contingencias convencionales de otra situación (Ribes, 2012). De este modo, los elementos necesarios para que se dé un episodio de este tipo son un mediado y un mediador. El primero es una persona que responde ante una situación concreta/presente, mientras que el segundo es quien por medio de lenguaje promueve una sustitución de contingencias para que el mediado se desligue de las circunstancias

actuales de la situación concreta y responda en términos convencionales. Cabe señalar que en este proceso la misma persona puede actuar como mediado y mediador.

Según Pérez-Amonacid (2010), un ejemplo que puede representar la conducta en la que se implica el mediado en la sustitución referencial es la comprensión de metáforas. Supongamos una situación en la que un sacerdote aconseje a un sujeto sobre determinados acuerdos o valores a partir de metáforas o historias ficticias para promover que el sujeto mediado entre en contacto con propiedades convencionales de una situación externa (valores que conoce). En este caso el cambio en la respuesta del mediado dependería de la aptitud con la que cuente el sacerdote para suplementar lingüísticamente la conducta del otro con propiedades de eventos u objetos extrasituacionales o de otra situación; lo que en otras palabras hablaría de la aptitud del sacerdote para crear metáforas. Por su parte, la modificación de la respuesta del mediado en congruencia (Ribes, 2004) con las propiedades convencionales introducidas por el sacerdote dependerá de su aptitud para discriminar entre propiedades convencionales, es decir, su aptitud para comprender metáforas y atribuciones (Pérez-Almonacid, 2010).

De acuerdo con Castellanos-Meza, Torres-Ceja, y Ortiz-Rueda (2013), el comportamiento hipnótico cumple con las características y elementos descritos en el ejemplo sacerdote. Estos autores estudiaron el caso de la anestesia hipnótica para demostrar su argumento, considerando que ésta implica un episodio en el que convencionalmente se podría esperar que un individuo debería manifestar signos de dolor mediante el tipo de estimulación que recibe, pero debido a la inducción de un estado hipnótico, la persona se mantiene inmutable y sin dolor. Para que se presente este fenómeno, sugieren los autores que se requiere de dos sistemas contingenciales, el primero denominado como una situación de "dolor" en la que un sujeto reacciona (grita, encoge el brazo, etc.) ante la estimulación nociva como un piquete en la mano. En la segunda situación, denominada "hipnosis", el Sujeto H responde ante una situación o un evento concreto de acuerdo a otras circunstancias promovidas por el operador (hipno-terapeuta) a través de su competencia lingüística.

La figura 1 representa el caso de la anestesia hipnótica donde las contingencias ante las que responde un Sujeto D expuesto a un evento nocivo son sustituidas lingüísticamente por un operador. Debido a esto, el sujeto responde como si estuviera en otra situación (Sujeto H).

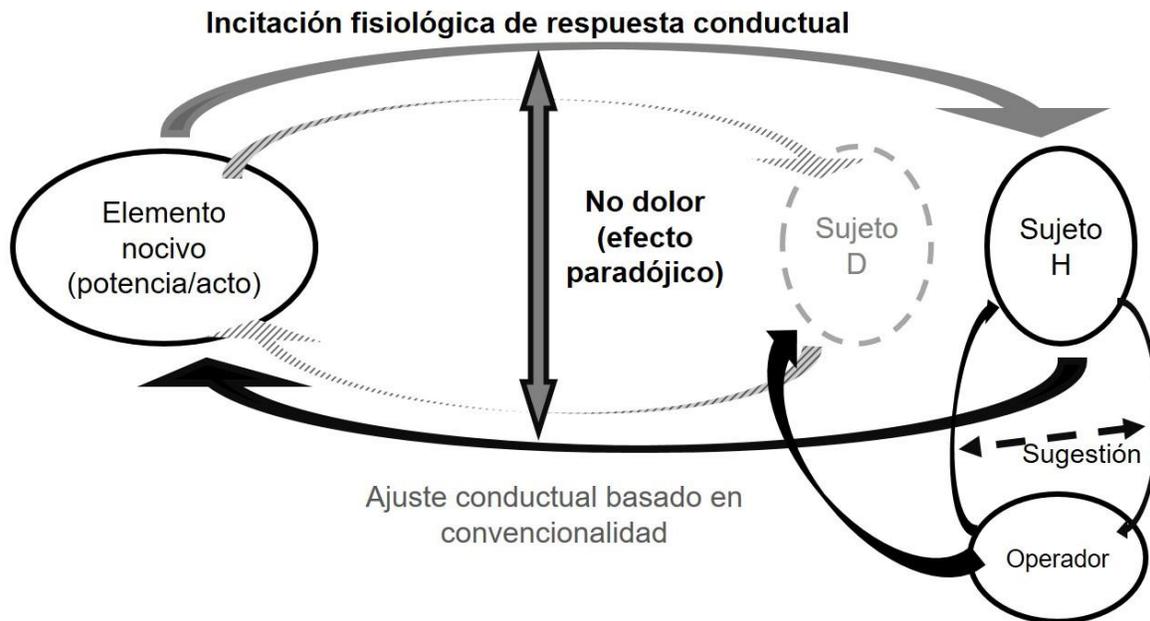


Figura 1. Representación gráfica de la anestesia hipnótica como episodio sustitutivo referencial (Tomado de Castellanos-Meza, Torres-Ceja, & Ortiz-Rueda, 2013).

Siguiendo esta argumentación es posible afirmar que la reestructuración cognitiva, a través del diálogo socrático, puede ser descrita como un episodio sustitutivo referencial, y por lo tanto, es coherente que se emplee en el análisis contingencial. Sin embargo, en correspondencia con lo que se ha descrito anteriormente sobre el uso funcional de las técnicas en el análisis contingencial, resulta importante identificar en cuáles de los cuatro tipos de procedimientos categorizan y con qué finalidad se emplearía el diálogo socrático. Siguiendo la idea de Ribes (1990) con respecto a que es posible emplear diversas técnicas para fines similares y la misma técnica para diferentes fines, se propone que el diálogo puede ser tomado como un procedimiento para alterar disposiciones, así como un procedimiento para alterar

prácticas macrocontingenciales. Esto último resulta de gran relevancia debido a que, de acuerdo con Rodríguez-Campusano (2004) hasta ese momento no se habían identificado técnicas que cumplieran dicho propósito.

Alterar disposiciones por medio del diálogo socrático implicaría que un cliente que normalmente tienda a responder de una forma valorada como problemática en una situación concreta sustituya las contingencias presentes por medio de la intervención lingüística del terapeuta, logrando responder de forma distinta. En un caso hipotético, una pareja que acude a terapia debido a que el esposo se comporta agresivamente cada vez que la esposa no cumple con alguna labor doméstica. A pesar de que el esposo menciona que sabe que estas labores no son sólo responsabilidad de la mujer, no sabe por qué reacciona de esta manera. Así, en este caso más que tratar de alterar un valor por medio del diálogo socrático lo que buscaría el terapeuta se relacionaría con la evaluación o significado que le da el esposo a los eventos. Por ejemplo, desde la perspectiva de Ellis se trabajaría sobre las ideas irracionales de horrorizarse y no soportarlas.

Por su parte, la finalidad de alterar prácticas macrocontingenciales por medio del diálogo socrático se limitaría a cambiar las conductas propias para ajustarse a prácticas valorativas de otros (Ribes, 1990). A comparación con el ejemplo anterior, en éste el diálogo se centraría en alterar un valor del cliente. Suponiendo que un padre de familia acude a terapia pues ha comenzado a tener problemas con su hijo desde que éste le comunicó a su familia sobre su homosexualidad. El cliente no acepta el comportamiento de su hijo, pero no desea perder la relación con él, además de que es el único de la familia que responde de esa manera. Es claro que este caso implicaría mayor complejidad que el anterior, en este trabajo no proponemos únicamente esta técnica para el tratamiento de algún problema, simplemente intentamos justificar su inclusión en el “maletín de herramientas” del terapeuta. Demandas de este tipo deben abordarse por medio de distintas técnicas y recordando que el análisis contingencial se encuentra en un nivel educativo. Una posible dirección general para el tratamiento de este caso se centraría en el diálogo socrático para que el mismo cliente ponga a prueba y refute

creencias irracionales sobre la homosexualidad, como las que se relacionan con los “deberían”; esto en conjunto con diversos módulos sobre educación de la sexualidad.

La figura 2 representa gráficamente el diálogo socrático como un episodio sustitutivo referencial, pero a diferencia de la representación para la anestesia hipnótica (figura 1), en este caso se hace de forma abstracta sin referir un ejemplo particular. Por el momento, la función sustitutiva referencial es apta para describir/explicar los cambios que se dan el comportamiento individual a partir del diálogo socrático lo que abre la posibilidad de usar esta técnica en el análisis contingencial para alterar disposiciones, así como para alterar la conducta propia para ajustarse a prácticas valoradas por otros. Probablemente, reflexiones posteriores dejen ver que esta técnica puede ser empleada para otros propósitos.

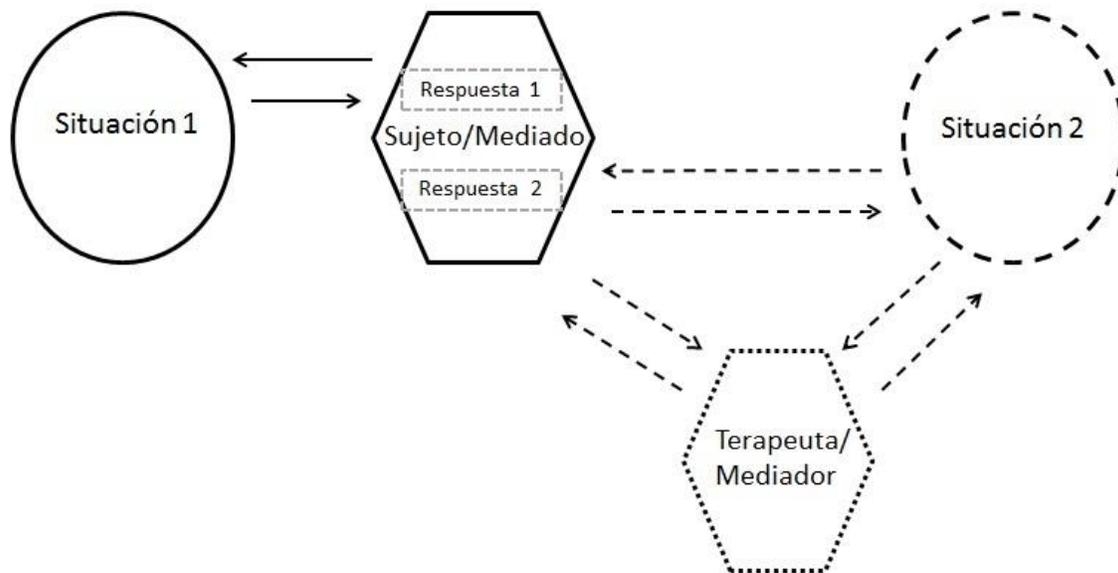


Figura 2. Representación gráfica del diálogo socrático como un episodio sustitutivo referencial.

MINDFULNESS

Como se mencionó anteriormente, las terapias de tercera generación se caracterizan por integrar los avances en el estudio del pensamiento y el lenguaje humano desde una perspectiva radical, es decir, no mentalista como en el caso de las terapias de segunda generación. Mientras que estas últimas tenían por propósito cambiar los pensamientos o creencias del cliente, las terapias de tercera generación buscan alterar la forma en la que éste se relaciona con sus pensamientos, fomentando la aceptación y flexibilidad. Una herramienta que se ha empleado para lograr esto es la mindfulness (Fletcher & Hayes, 2005).

Resulta importante señalar que el empleo de esta técnica en el ámbito profesional de la salud no se limita a una perspectiva conductual o cognitiva, tampoco se limita a la psicología, pues se han realizado estudios evaluando su eficacia en otras disciplinas como la medicina, la enfermería o la fisioterapia. Con respecto al empleo de la mindfulness desde una perspectiva conductual, Linehan (1993) fue la primera en incluirla en la terapia dialéctica conductual, definiéndola como el “proceso intencional de observar, describir, y participar de forma no evaluativa en la realidad, en el momento y con eficacia” (Robins, Schmidt, & Linehan, 2004, p. 37). Sin embargo, este concepto es tomado de un ámbito precientífico, la meditación budista Zen, y como tal no cuenta con una definición clara o unívoca. Por ejemplo, otros autores podrían definirla como un proceso que incluye moverse a través de un estado en el que la persona participa enteramente como un observador de los estímulos externos e internos en el momento presente, mientras se abre a la aceptación de la situación (Kabat-Zinn, 1994; Orsillo, Roemer, Block, & Tull, 2004).

De igual forma, son diversos los argumentos por medio de los que se ha intentado explicar la eficacia potencial de practicar mindfulness. Orsillo, Roemer, Block y Tull, (2004) realizaron un análisis en relación con esto e identificaron las siguientes posibles explicaciones que han dado diversos autores en los últimos años: (1) La mindfulness promueve la exposición a experiencias internas antes evitadas,

permitiendo el cambio cognitivo o el cambio en la actitud que se tiene ante ciertos pensamientos. (2) La mindfulness incrementa la conciencia metacognitiva, un set cognitivo asociado con la desidentificación, en la que los pensamientos y sentimientos negativos son experimentados como eventos mentales y no como los eventos en sí mismos. (3) La mindfulness incrementa la conciencia individual sobre las relaciones entre ciertos estímulos y respuestas, lo que puede decrementar las respuestas automáticas a los estímulos.

A pesar de que actualmente no existe un consenso sobre lo anterior, diversos estudios han confirmado que practicar mindfulness es útil en la prevención de recaídas depresivas (Segal, Teasdale, & Williams, 2002), en la disminución del estrés y aumento de la calidad de vida en pacientes con cáncer (Carlson, Speca, Patel, & Goodey, 2003), así como para el tratamiento de la supresión de pensamiento en pacientes suicidas (Hepburn, Crane, Barnhofer, Duggan, Fennell, & Williams, 2009), para el tratamiento de pensamientos obsesivos e intrusos (Wilkinson-Tough, Bocci, Thome, & Herlihy, 2010), y para el tratamiento del trastorno bipolar (Williams et al., 2008), entre otros.

Esta evidencia a favor de la práctica de mindfulness, en su conjunto con la falta de consenso sobre cuál es el proceso del que depende su eficacia, hace que su posible explicación desde el marco de Teoría de la conducta (Ribes & López, 1985), así como integración en el análisis contingencial sea relevante. No obstante, debido a que la definición que se ha dado en psicología conductual para esta técnica sigue siendo bastante amplia y que los investigadores y clínicos siguen tratando de identificar cuáles son los procesos de los que depende su eficacia, la propuesta para que esta técnica sea empleada en el análisis contingencial se centrará exclusivamente en uno de sus posibles elementos, la defusión cognitiva.

Según Fletcher y Hayes (2005), en el ámbito de la terapia psicológica, los elementos que engloba la práctica de mindfulness son la aceptación, el contacto con el momento presente, ver al "yo" como contexto y la defusión cognitiva o desliteralización del lenguaje como se denomina en otros

manuscritos (Wilson & Luciano, 2002). El presente trabajo tratará solamente este último elemento pues como se describirá a continuación, desde el marco de Teoría de la conducta (Ribes & López, 1985), éste es paso que promueve alcanzar los demás elementos.

Para explicar de qué depende el cambio en el comportamiento individual al practicar mindfulness es importante retomar la función sustitutiva referencial descrita en el apartado sobre el diálogo socrático. En síntesis, el proceso inherente a esta función es la sustitución o transformación del sistema de contingencias ante el que responde un individuo en el momento actual por el sistema contingencial de otra situación, esto por medio de la intervención lingüística del mismo sujeto o de otra persona. En esta ocasión, la explicación se basará en el caso de la autorreferencia en la que un individuo actúa como mediador y mediado, ya que éste se habla así mismo de algo que, inclusive, puede ser él mismo (Ribes & López, 1985).

Así, cuando se menciona que la defusión cognitiva implica un proceso en el que se le demuestra al cliente que los eventos internos (pensamientos, creencias, etc.) son respuestas transitorias y no estímulos amenazantes reales que requieren ser evitados (Orsillo, Roemer, Block, & Tull, 2004), posiblemente se le esté entrenando a desactivar o romper las contingencias de función que le permiten entrar en contacto con un sistema contingencial distinto al de la situación actual. Siguiendo este argumento, en el análisis contingencial el empleo de esta técnica correspondería a la categoría procedimientos para alterar disposiciones propias del usuario/cliente.

En la figura 3 se describe esta posible explicación, misma que se refuerza con el siguiente ejemplo hipotético.

Una persona asiste a consulta por problemas de estrés y ansiedad debido a problemas económicos y laborales lo que le ha provocado insomnio.

Instruir a esta persona en técnicas que promuevan la defusión como “repetir una palabra decenas de veces” (Masuda, Hayes, Sackett, & Twohig, 2004), ejercicios de respiración y concentración en las sensaciones (escáner corporal) o la focalización de la atención (Brito-Pons, 2011), entre otras, podrían ayudar a que el cliente cuando se acueste a dormir (Situación 1) su sueño no se vea afectado por estar pensando en lo que posiblemente ocurrirá mañana durante su evaluación semestral en el trabajo (Situación 2). Tomando en consideración que la capacidad humana para sustituir sistemas contingenciales es lo que nos permite responder como si estuviera ocurriendo un evento futuro o pasado, ser competentes para alterar esta capacidad podría ayudarnos a responder únicamente a la situación presente; lo que en el ejemplo correspondería a conciliar el sueño.

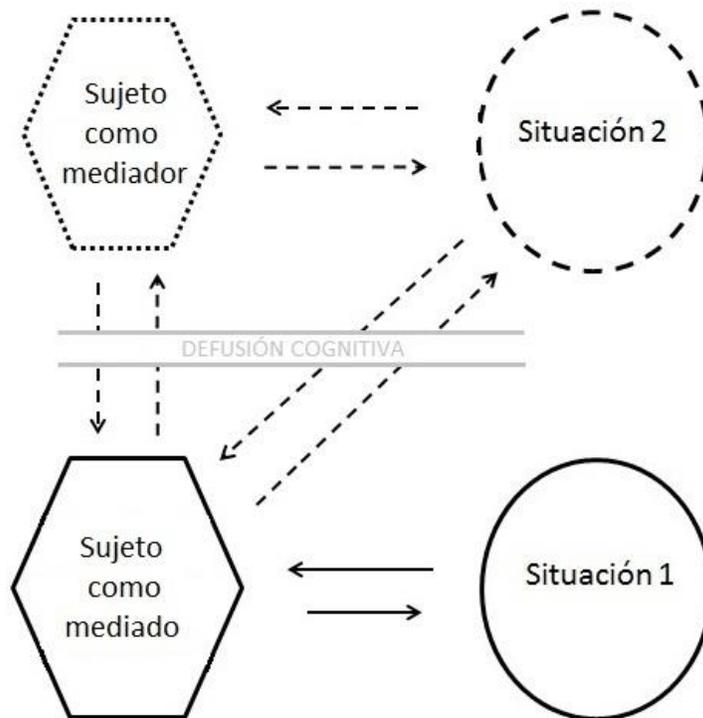


Figura 3. Representación gráfica de la defusión cognitiva en términos de la función sustitutiva referencial.

De este modo, un individuo que entiende la capacidad de sustituir sistemas contingenciales sería potencialmente eficaz para “ver a los estímulos internos” como una forma transitoria de responder y no como eventos reales, tampoco como lo que lo define como persona. En la medida en la que ocurre esto, el individuo también será más apto para aceptar dichas respuestas, así como para decidir cómo actuar en la situación presente, lo que podría promover respuestas menos impulsivas y enfocadas a lo que el cliente valora al no tratar de evitar o escapar. Como podrá notarse, aquí se incluyeron los cuatro elementos que engloban a la práctica de la mindfulness en terapia psicológica. Debido a esto la última explicación se basó en la defusión cognitiva.

CONCLUSIONES

El propósito del presente ensayo consistió en justificar el empleo dentro del análisis contingencial de técnicas de terapias cognitivo-conductuales de segunda y tercera generación, en particular la reestructuración cognitiva y la mindfulness respectivamente. Además, se pretendió dar explicación del porqué han demostrado ser eficaces dichas técnicas en el cambio del comportamiento individual desde el marco de Teoría de la conducta (Ribes & López, 1985). Ambas explicaciones se basaron en la función sustitutiva referencial para describir el proceso del que depende el cambio en el comportamiento individual por la intervención con el diálogo socrático y la *defusión* cognitiva. Mientras que, en el primer caso, el cambio en el comportamiento del cliente depende de la competencia lingüística del terapeuta para mediar la sustitución del sistema contingencial de la situación presente por otra, en el segundo de los casos el cliente adquiere competencias para alterar su capacidad como mediador. Finalmente, resulta importante recordar que el empleo de estas técnicas debe basarse en los principios del análisis contingencial, como por ejemplo buscar la desprofesionalización o darle mayor interés a la función del comportamiento en comparación con la morfología. También, se recomienda tomar en consideración otros aspectos importantes de las terapias de segunda y tercera

generación que no pudieron ser considerados en el presente trabajo, como los valores o los experimentos conductuales

REFERENCIAS

- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 1, 91-97.
- Beck, A. T. & Emery, G. (1985). *Anxiety Disorders and Phobias: a Cognitive Perspective*. Nueva York: Basic Books.
- Brito-Pons, G. (2011). Programa de reducción del estrés basado en la atención plena (*mindfulness*): sistematización de una experiencia de su aplicación en un hospital público semi-rural del sur de Chile. *Psicoperspectivas*, 10, 221-242.
- Butler, A.C., Chapman, J.E., Foreman, E.M., & Beck, A.T. (2006). The empirical status of cognitive behavioral therapy: a review of meta-analyses. *Clinical Psychology Review*, 26, 17-31.
- Caballo, V. E. (2002). *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos* (vols. 1 y 2). España: Siglo XXI.
- Carlson, L., Speca, M., Patel, K. D., & Goodey, E., (2003). Mindfulness-based stress reduction in relation to quality of life, mood, symptoms of stress, and immune parameters in breast and prostate cancer outpatients. *Psychosomatic Medicine*, 65, 571-581.
- Caro-Gabalda, I. (2011). *Hacia una práctica eficaz de las psicoterapias cognitivas: Modelos y técnicas principales*. España: Desclée de Brouwer.
- Castellanos-Meza, F. A., Torres-Ceja, C., & Ortiz-Rueda, G. A. (2013). El comportamiento hipnótico como un episodio sustitutivo referencial. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5, 11-24.
- DeRubeis, R.J., Tang, T.Z., y Beck, A.T. (2001). Cognitive therapy. En K.S. Dobson (comp.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (pp. 349- 393). Nueva York, US: Guilford.

- Dryden, W., David, D., & Ellis, A. (2010). Rational Emotive Behavior Therapy. En K.S. Dobson (Ed.), *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies*. NY. The Guildford Press. 226-276.
- Ellis, A. (1999). *Una terapia breve más profunda y más duradera*. Barcelona. Paidós.
- Eysenck, H. (1959). Learning theory and behavior therapy. *Journal of Mental Science*, 105, 61-75.
- Fletcher, L. & Hayes, S. (2005). Relational frame theory, acceptance and commitment therapy, and a functional analytic definition of mindfulness. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 23(4), 315-336.
- Hayes, S. C. (2004) Acceptance and Commitment Therapy and the New Behavior Therapies. Mindfulness, Acceptance and Relationship. En S. C. Hayes, V. M. Follete, & Marsha M. Linehan. (Eds.) *Mindfulness and Acceptance: Expanding the Cognitive-Behavioral Tradition* (pp. 1-29). Nueva York: Guilford Publications.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D. y Wilson. K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. New York, US: The Guilford Press.
- Hepburn, S. R., Crane, C., Barnhofer, T., Duggan, D. S., Fennell, M. J. V., & Williams, J. M. G. (2009). Mindfulness-based cognitive therapy may reduce thought suppression in previously suicidal participants: Findings from a preliminary study. *British Journal of Clinical Psychology*, 48, 209-215.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go there you are: Mindfulness meditations in everyday life*. New York, US: Hyperion.
- Kantor, J. R. (1946). The aim and progress of psychology. *American Scientist*, 34, 251-263.
- Kantor, J. R. (1959/1978). *Psicología Interconductual: un ejemplo de construcción científica sistemática*. México: Trillas.
- Kohlenberg, R. J. y Tsai, M. (1991). *Functional analytic psychotherapy. Creating intense and curative therapeutic relationships*. Nueva York: Plenum Press.
- Lazarus, A. (1958). New methods in psychotherapy: a case study. *South African Medical Journal*, 33, 660.

- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment for borderline personality disorder*. New York, US: Guilford Press.
- Linehan, M. M. & Dimeff, L. A. (2008). Dialectical Behavior Therapy for Substance Abusers. *Addiction science y practice*, 4 (2), 39-47.
- Masuda, A., Hayes, S. C., Sackett, C. F., & Twohig, M. P. (2004). Cognitive defusion and self-relevant negative thoughts: Examining the impact of a ninety year old technique. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 477-485.
- Orsillo, S., Roemer, L. Block, J. & Tull, M. (2004). Acceptance, mindfulness, and cognitive-behavioral therapy. En S. C. Hayes, V. M. Follete, & Marsha M. Linehan. (Eds.) *Mindfulness and Acceptance: Expanding the Cognitive-Behavioral Tradition* (pp. 66-91). Nueva York, US: Guilford Publications.
- Patrón, F. (2016). *El alma y lo psicológico en la teoría de la conducta de Ribes*. Recuperado el 3 de enero de 2016 de Cuadrante Phi: <http://cuadrantephi.com/2016/01/22/el-alma-y-lo-psicologico-en-la-teoria-de-la-conducta-de-ribes/>
- Pérez-Almonacid, R. (2010). Análisis de la función extrasituacional. *Acta Comportamentalia*, 18, 413-440.
- Pérez-Almonacid, R. & Padilla, M. (2012). Análisis de la investigación sobre sustitución extrasituacional producida por la Red de PROMEP sobre conducta humana compleja. En Pérez-Almonacid, R. & Padilla, M. (Eds.) *La función sustitutiva referencial: análisis histórico-crítico / avances y perspectivas* (pp. 101-147). New Orleans: University Press of South.
- Ribes, E. (1990). *Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento humano*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1995). Causalidad y contingencia. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 21, 123-142.
- Ribes, E. (2004). Acerca de las funciones psicológicas: Un post-scriptum. *Acta Comportamentalia*, 12, 117-127.

- Ribes, E. (2007). Estados y límites del campo, medios de contacto y análisis molar del comportamiento: reflexiones teóricas. *Acta Comportamentalia*, 15, 229-259.
- Ribes, E. (2012). Las funciones sustitutivas de contingencias. En Pérez-Almonacid, R. & Padilla, M. (Eds.) *La función sustitutiva referencial: análisis histórico-crítico / avances y perspectivas* (pp. 19-34). New Orleans: University Press of South.
- Ribes, E.; Díaz-González, E. Rodríguez, M.L. y Landa, D. (1986). El Análisis Contingencial: una alternativa a las aproximaciones terapéuticas del comportamiento. *Cuadernos de Psicología*, 8, 27-52.
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Robins, C., Schmidt, H., & Linehan, M. M. (2004). Dialectical behavior therapy: synthesizing radical acceptance. En S. C. Hayes, V. M. Follete, & Marsha M. Linehan. (Eds.) *Mindfulness and Acceptance: Expanding the Cognitive-Behavioral Tradition* (pp. 30-44). Nueva York: Guilford Publications.
- Rodríguez-Campuzano, M. (2004). *El análisis contingencial: un sistema psicológico interconductual para el cambio aplicado*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ruiz, M. A., Díaz, M. I., & Villalobos, A. (2012). *Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales*. España: Desclée de Brouwer.
- Segal, Z., Teasdale, J., & Williams, M. (2002). *Terapia cognitiva de la depresión basada en la conciencia plena. Un nuevo abordaje para la prevención de recaídas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Torres, C. & Patrón, F. (2014). El método en el análisis experimental de la conducta: una propuesta para el estudio del ajuste en el comportamiento animal. En M. Serrano (ed.), *La investigación del comportamiento animal en México: teorías y estudios contemporáneos* (pp. 141-168). Xalapa, México: Ediciones de la noche.
- Williams, J. M. G., Alatiq, Y., Crane, C., Barnhofer, T., Fennell, M. J. V., Duggan, D. S. et al. (2008). Mindfulness-based cognitive therapy (MBCT) in bipolar disorder. Preliminary evaluation of immediate effects on between-episode functioning. *Journal of Affective Disorders*, 107, 275-279.

- Wilkinson-Tough, M., Bocci, L., Thome, K., & Herlihy, J. (2010). Is mindfulness-based therapy an effective intervention for obsessive-intrusive thoughts: *A case series. Clinical Psychology and Psychotherapy, 17*, 250-268.
- Wilson, K. G. & Luciano, M. C. (2002) *Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT): un tratamiento conductual orientado a los valores*. España: Pirámide.

CARACTERÍSTICAS DE LOS HÁBITOS DE ESTUDIO EN BACHILLERES DE LOS VALLES CENTRALES DE OAXACA ¹

CHARACTERISTICS OF BACHELORS' STUDY HABITS IN CENTRAL VALLEYS OF OAXACA

Rosalba Otilia Carrasco-Moreno y Alary Pereyra-Martínez ²
Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.
México

RESUMEN

Una de las principales causas de los altos índices de fracaso académico en México es el inadecuado desarrollo de los hábitos de (Galindo y Galindo, 2011, p. 4). El presente estudio tuvo como objetivo determinar las características de los hábitos de estudio de bachilleres de los Valles Centrales de Oaxaca, México; se trató de un estudio descriptivo transversal a través de la aplicación de encuestas. Se trabajó con un total de 250 alumnos inscritos en el primer semestre de un bachillerato, que formaban parte de toda la población de nuevo ingreso en la institución seleccionada, para recabar información se aplicó el test de hábitos de estudio de Díaz (2014), el cual consta de 70 ítems que permiten visualizar los hábitos que tienen los participantes, los datos fueron analizados y permitieron obtener medidas de frecuencia relativa. Los resultados muestran la necesidad y la urgencia de realizar acciones que permitan compensar las deficiencias en los hábitos de estudio de los participantes. Entre el 50 y 40% de los estudiantes evaluados no cuentan con los hábitos de estudio esperados. Se discute sobre los roles que deben tomar las instituciones educativas, los docentes, los padres de familia y los estudiantes al respecto.

ABSTRACT

One of the main causes of the high rates of academic failure in Mexico is the inadequate development of study habits (Galindo y Galindo, 2011, p. 4). This study aimed to determine the characteristics of bachelors' study habits in Central Valleys of Oaxaca, Mexico; it was a descriptive study through the use of surveys. We worked with a total of 250 students enrolled in the first semester of a high school, which were part of the entire population of new entries in the selected Institution, to gather information the test study habits by Diaz was applied (2014), which consists of 70 items that allow viewing the participants' habits, data was analyzed and allowed to obtain measurements of relative frequency. The results show the necessity and urgency of actions to compensate the deficiencies in the study habits of the participants. Between 50 and 40% of the tested students did not have the expected study habits. It discusses the roles that should take the Educational Institutions, teachers, parents and students about it.

PALABRAS CLAVE

Hábitos de estudio, estudiantes, bachillerato.

KEYWORDS

Study habits, students, school.

¹ Recibido el 05 de marzo y aceptado el 09 de marzo de 2016.

² E-mail: a160903@gmail.com

Los hábitos de estudio pueden ser entendidos como el conjunto de distintas acciones emprendidas de manera constante por el estudiante en su quehacer académico, que le permiten aprender permanentemente, acciones la forma en la que el estudiante se organiza en cuanto a tiempo, espacio, técnicas y métodos que utiliza para estudiar y que facilitan la adquisición de conocimientos cada vez más complejos (Cruz y Quiñones, 2011, p. 3).

Son un factor importante para la determinación de los logros académicos, mucho más que el grado de cociente intelectual o la capacidad de memoria de la persona. Según Galindo y Galindo (2011), una de las principales causas de los altos índices de fracaso académico en México es el inadecuado desarrollo de los hábitos de estudio en los niños en su temprana edad (p. 4). Pozar (como se citó en Galindo y Galindo, 2011) afirma que “este factor tiene gran poder predictivo del rendimiento académico, mayor incluso que las aptitudes intelectuales” (p. 5), otorgando así mayor trascendencia a la disciplina y a la formación de hábitos, que a las capacidades y habilidades cognitivas. Quintero (como se citó en Galindo y Galindo, 2011) menciona de igual forma que:

El fracaso escolar es un problema que enfrentan la mayoría de las instituciones educativas. Una de las principales causas es la falta de motivación e interés real de los alumnos hacia el estudio por el desconocimiento de hábitos y técnicas efectivas para lograr sus objetivos (p. 5).

Serafini (como se citó en Galindo y Galindo, 2011), por su parte ha mencionado que “los estudiantes que más dificultades poseen son también los menos capaces para administrar el tiempo que tienen a su disposición” (p. 8), la afirmación anterior permite pensar en un vínculo directo (no necesariamente el único) entre los estudiantes con bajo índice de aprovechamiento y la inexistencia de hábitos.

En este sentido, los hábitos de estudio propician el desarrollo de las competencias básicas, ya que las técnicas para leer mejor y comprender, tomar los apuntes de clase, memorizar fechas y conceptos,

prepararse para exámenes, distribuir el tiempo, establecer un lugar de estudio y mantenerse motivado para dicha labor, favorece significativamente la adquisición de las mismas.

Díaz (2014) menciona que después de haber concluido la educación básica, una persona debería tener la capacidad para aprender; y que el hecho de ser o no un buen o excelente estudiante se debe quizá a que la persona no cuenta con acciones eficaces de estudio (p. 7). Considera siete elementos fundamentales en el desarrollo de hábitos de estudio que facilitan a los estudiantes su paso por la educación, cualquiera que sea el nivel: (a) distribución de tiempo (DT); (b) motivación para el estudio (ME); (c) distractores durante el estudio (DE); (d) cómo tomar notas en clase (NC); (e) optimización de la lectura (OL); (f) cómo preparar un examen (PE); y (g) actitudes y conductas productivas ante el estudio (AC).

Existe una diversidad de trabajos en los que se demuestra que los hábitos de estudio constituyen un factor importante en el rendimiento académico de los alumnos (Martínez y Pantevis, 2010), y que las conductas habituales específicas de los alumnos de bajo rendimiento académico, son diferentes a las de los estudiantes que poseen un buen rendimiento (Mena, Golbach y Véliz, 2009); por lo que se ha recomendado que las instituciones promuevan estas habilidades en los estudiantes, para lo cual se ha sugerido a los docentes que en cada una de sus materias desarrollen acciones que contribuyan al fortalecimiento de los hábitos escolares (Cruz y Quiñones, 2011; Gómez, Oviedo y Martínez, 2011); que faciliten la formación de un individuos autogestivos y autónomos en el aprendizaje” (Reyes y Jaimes, 2008).

Por lo anterior el presente estudio tuvo como objetivo realizar un diagnóstico de los hábitos de estudio que poseen los estudiantes de nuevo ingreso en un bachillerato de la ciudad de Oaxaca, en el Sur de México, para lo cual se utilizó la siguiente metodología.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Se trabajó con 250 alumnos que conforman el total de la matrícula de estudiantes de primer semestre de un bachillerato; participaron alumnos de ambos sexos, en edades que oscilaron entre 14 y 20 años.

MATERIALES

Para determinar las características de hábitos de estudio de estudiantes de un bachillerato, se aplicó el test de hábitos de estudio de Díaz (2014), el cual consta de 70 ítems que permiten visualizar los hábitos que tienen los participantes, desarrollados a partir de los siguientes indicadores: (a) distribución de tiempo (DT); (b) motivación para el estudio (ME); (c) distractores durante el estudio (DE); (d) cómo tomar notas en clase (NC); (e) optimización de la lectura (OL); (f) cómo preparar un examen (PE); (g) actitudes y conductas productivas ante el estudio (AC). El estilo de las respuestas se basa en una escala tipo Likert, a las cuales se les asigna un valor numérico.

TIPO DE ESTUDIO O DISEÑO

Se realizó un estudio descriptivo transversal a través de la aplicación de encuestas.

PROCEDIMIENTO

Fase I.- Durante los talleres que forman parte del curso de inducción, se solicitó la participación voluntaria de todos los estudiantes de nuevo ingreso. La aplicación del instrumento se realizó de manera colectiva en grupos de 50 estudiantes.

Fase II.- Los resultados fueron analizados con estadística descriptiva obteniéndose frecuencias relativas.

RESULTADOS

En la figura 1 se muestran los promedios alcanzados en cada una de las áreas valoradas. El porcentaje más elevado fue de 61% en el área de motivación para el estudio, enseguida cómo tomar notas en clase con un 59%, actitudes y conductas productivas ante el estudio también con el 59%, cómo preparar un examen alcanzó el 58%, distractores durante el estudio obtuvo el 56%, las áreas con menor porcentaje fueron: la distribución del tiempo con 53% y la de optimización de la lectura con el 52%.

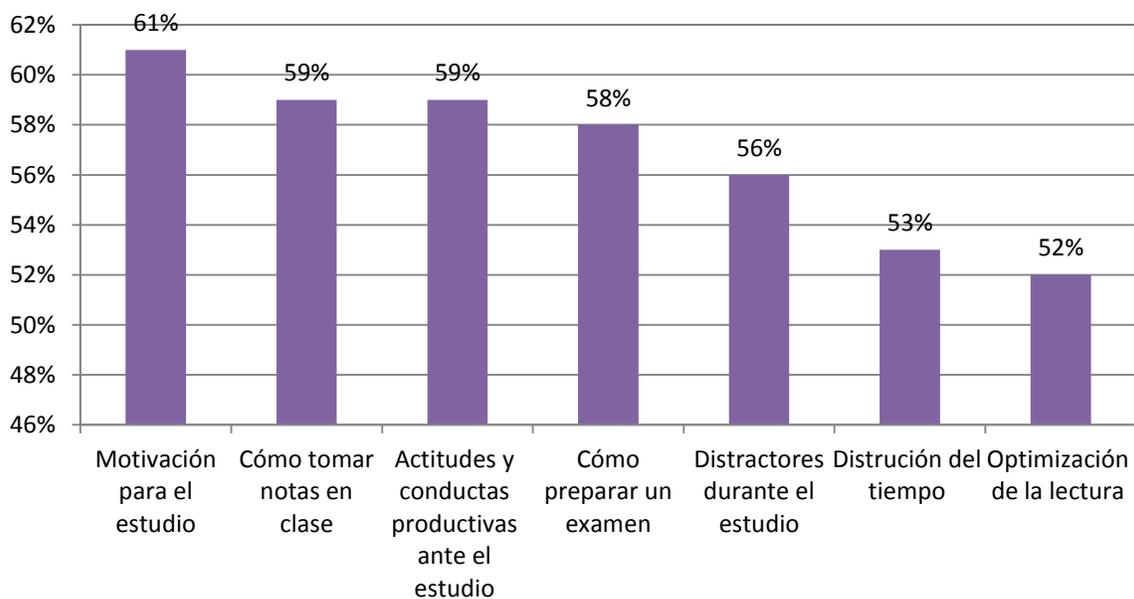


Figura 1. Hábitos de estudio en los bachilleres evaluados

DISCUSIÓN

La realización de este estudio permite vislumbrar el escenario en el que se encuentran los estudiantes de bachillerato de la institución evaluada: en promedio los estudiantes reportaron un 56% en sus hábitos de estudio. Entre el 50 y 40% de los estudiantes no utiliza técnicas de optimización de la lectura, no distribuye su tiempo apropiadamente, tiene distractores, tiene dificultades para preparar exámenes y tomar notas en clase. Adicionalmente su nivel de motivación hacia el estudio es de apenas el 60%.

Los resultados invitan a los docentes a tomar un papel activo y propositivo en la mejora de su tarea educativa, de tal manera que enseñen estas habilidades básicas. Es recomendable que los docentes en este nivel educativo instruyan a sus estudiantes en la mejora de estos hábitos y realicen acciones que fortalezcan la motivación. En cuanto a los hábitos de estudio, deberían ser practicados diariamente en todas las asignaturas posibles hasta conseguir que el estudiante los utilice con espontaneidad. Respecto a la motivación sería conveniente que los docentes de este nivel educativo clarificaran con sus estudiantes los objetivos que pueden alcanzar con su actividad de tal manera que comprendan el propósito del estudio ya que sin orientación los esfuerzos pueden resultar nulos o estériles.

Ninguna persona nace con los hábitos de estudio o teniendo conocimiento de ellos, sino que los adquiere al iniciar su educación sistemática. Evidentemente los docentes y los padres de familia son los encargados y responsables de estimular y desarrollar en ellos hábitos de estudio que le permitan lograr el éxito en su aprendizaje. Cabe mencionar que debería realizarse esfuerzos tempranos en virtud de que la infancia es la etapa primordial para que los estudiantes adquieran y se apropien de cualquier tipo de hábito; si los padres cumplen con su tarea de supervisión y atención a sus hijos se puede dar por hecho que el niño y más tarde el bachiller no tendrá inconveniente para llevar cierta disciplina en sus labores escolares y también en las labores del hogar y de la comunidad en la que se desenvuelva.

Por lo pronto la tarea de la planta docente y de la institución en general debe ser desarrollar las habilidades de autoestudio (autodidactismo), de tal forma que se fomente en los jóvenes el aprendizaje autónomo.

Sin embargo, la ausencia de hábitos de estudio, es solo uno de tantas problemáticas que enfrentan los jóvenes bachilleres. Es más que necesario que en estos tiempos, las instituciones educativas tomen el papel protagónico y busquen las herramientas necesarias para conjuntar esfuerzos con toda la comunidad educativa (estudiantes, padres, sociedad, docentes y administrativos), para enfrentar cada una de las dificultades existentes.

REFERENCIAS

- Cruz, F., & Quiñones, A. (2011). Hábitos de Estudio y Rendimiento Académico en Enfermería, Poza Rica, Veracruz. *Revista Actualidades Investigativas en Educación.*, 11(3), 1-17.
- Díaz, V. J. L. (2014). *Aprende a estudiar con éxito*. México: Trillas
- Galindo, L., & Galindo, R. (2011). Hábitos de estudio, hábitos higiénicos y condiciones materiales de alumnos con reprobación en una escuela metropolitana del nivel medio superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo.*, 1(1).
- Gómez, D., Oviedo, R., & Martínez, E. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. *Tecnociencia.*5(2)-90-97.
- Martínez, J., & Pantevis, M. (2010). Hábitos de estudio: percepción de los estudiantes de pregrado para el desarrollo de competencias básicas. *Congreso Iberoamericano de Educación*. Buenos Aires. Recuperado de http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/COMPETENCIASBASICAS/RLE2243_Martinez.pdf

- Mena, A., Golbach, M., & Véliz, M. (2009). *Influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento de alumnos ingresantes.* Argentina: Sociedad Argentina de Educación Matemática.
- Reyes, J. & Jaimes, M. J., (2008). Los Hábitos de Estudio y su Influencia en el Aprendizaje Significativo. UPIICSA 16(6).

EDUCACIÓN

Propuestas pedagógicas

GERENCIA DE LAS TICs EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: PERSPECTIVA ACTUAL Y NUEVOS ESCENARIOS PARA EL FUTURO ¹

ICT IN DISTANCE EDUCATION MANAGEMENT: CURRENT PERSPECTIVE AND NEW STAGES FOR THE FUTURE

Yeomar Escalona de Hernández ²
Universidad Nacional Abierta.
Venezuela

RESUMEN

En Venezuela existen diversas organizaciones universitarias que han llevado a la práctica la modalidad a distancia, sin desligarse de la educación presencial. Solamente la Universidad Nacional Abierta, es la única institución pública con cobertura nacional y líder indiscutible en educación superior bajo la modalidad a distancia. Desde su creación y hasta la fecha, ha proporcionado la oportunidad de cursar estudios universitarios de alta calidad a la población aspirante a ingresar a la institución, sin importar la región del país en que residan o las obligaciones que tenga, sean laborales, familiares o de cualquier otra clase. La UNA, es una excelente alternativa para la formación de profesionales altamente calificados; nos obstante, presenta debilidad en la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, que le impide atender eficientemente la demanda actual del estudiantado en el ámbito nacional. Situación que podría agravarse de no presentarse propuestas o escenarios para que el futuro de esta institución sea considerada una excelente alternativa para la formación de profesionales y a la vez tenga éxito en su inserción en el exigente y competitivo mercado laboral venezolano e internacional. Existen muchos métodos para abordar a largo plazo la falta de una gestión tecnológica en la UNA, uno de ellos sería la prospectiva a través de la estrategia de nuevos escenarios, entendida esta, como un conjunto formado por la descripción de una situación futura y un camino de acontecimientos que permitan pasar de una situación original a otra futura a través del análisis prospectivo.

ABSTRACT

In Venezuela there are various University Organizations that have implemented the distance mode without break away from classroom education. Only the National Open University is the only Public Institution with national coverage and undisputed leader in Higher Education under the distance mode. Since its foundation and to date, it has provided the opportunity to attend to college of high quality aspiring to enter the institution population, regardless the region of the country in which they reside or the obligations that they have, whether work, family or any other class. UNA, is an excellent alternative for the training of highly qualified professionals; nevertheless it presents weakness when incorporating new information technologies and communication, which prevents efficiently meet the current students' demand at the national level. This situation could get worse if they do not submit proposals or scenarios so that for the future this institution could be considered an excellent alternative for professionals training and at the same time it successes in its insertion in the demanding and competitive Venezuelan and international working markets. There are many methods to address long-term lack of technology management at UNA, one of them would be the prospective through the strategy of new scenarios, understood as a set formed by the description of a future situation and a road of events to change from the original situation to another future through prospective analysis.

PALABRAS CLAVE

Educación a distancia, prospectiva, tecnologías de la información y comunicación.

KEYWORDS

Distance Education, prospective, Information and Communication Technologies.

¹ Recibido el 20 de enero y aceptado el 22 de marzo de 2016.

² E-mail: yeomarescalona@gmail.com

La Gerencia reviste de mucha importancia, por ser un proceso integrado de acciones que ejercen varias personas a través del esfuerzo productivo y cooperativo, hacia el logro de determinados objetivos y estructuras para sistematizar los recursos, ejecutar los planes mediante la coordinación y evaluar los resultados; es decir, este proceso implica el mejoramiento de las funciones gerenciales a través de acciones que permitan desarrollar la labor institucional.

Al respecto Marval (2005) considera que la gerencia en una organización determinada; es un aspecto clave para entender la función gerencial, es decir, la gerencia es uno de los elementos que cumple la mayor función dentro de las instituciones y de ella depende el éxito o fracaso de las organizaciones. Por lo tanto, la capacidad gerencial se ha convertido en un medio totalmente crítico para el avance de cualquier sociedad.

Esta capacidad gerencial, se ha convertido en un recurso escaso a escala internacional, por lo que las diferencias de disponibilidad del mismo constituyen parte fundamental de las diferencias tecnológicas entre los países, donde se precisa una gerencia que pueda avanzar los complicados procesos organizacionales que supone tratar de construir sociedades democráticas activas (Valcárcel y Tejedor, 2002). Es decir, se requiere una gerencia capaz de trabajar en un mundo interrelacionado más que nunca en la historia, en los cambios tecnológicos y en contexto social.

No obstante, estos cambios tecnológicos en la dinámica de la gerencia es variable según los países. En América Latina se presentan serias dificultades para ingresar a la nueva gerencia, puesto que están anclados en el modelo gerencial tradicional y en muchos casos en sus versiones formalista agudas donde predominan las estructuras piramidales; es decir, existe comunicación a punta de memorando, la rigidez, la falta de estimulación a la innovación y visiones anticuadas de gerente (Valcárcel Tejedor, 2002).

En consecuencia, construir la gerencia necesaria en América Latina, demandará no solo nuevas tecnologías en diversos campos, sino cambiar profundamente la cultura gerencial predominante, ya que son indicios claros de que la reconversión tecnológica que se precisa en gerencia es viable y está llena de oportunidades. De igual manera, existe en estos países una gran preocupación relacionados con el sistema educativo, este se ha visto convulsionado por los avances tecnológicos y el personal encargado de administrarlo no están en capacidad ni preparados para abordar este nuevo reto, por lo que, deben prepararse los individuos y organizaciones para enfrentar estos cambios vertiginosos que están ocurriendo en la actualidad (Gómez, 2006).

Las transformaciones científicas, tecnológicas, políticas y sociales que vive la humanidad requieren de organizaciones educativas emprendedoras y comprometidas con las nuevas tendencias gerenciales para enfrentar la realidad. Ante esta situación, las gerencias deben ser modernizadas, debido a la gran importancia que reviste la tecnología de la información y la comunicación que crece sin límites de ningún tipo.

Desde épocas remotas el hombre se ha ingeniado para mantenerse informado a través de distintos medios y estos les brinda la posibilidad de estar en permanente contacto con los hechos que suceden en su lugar de residencia y en el mundo, permitiéndole estar actualizado e integrado al resto del país (Morales, 2001). Estas tendencias y los cambios dinámicos hacen que las organizaciones universitarias y sus directivos se debatan en la urgente necesidad de orientarse hacia estos nuevos rumbos, hechos que tienen relevancia no solo en el ámbito mundial sino también en el plano nacional, regional y local.

Por ende, la comunicación e información tienen mucha importancia en la gerencia del conocimiento ya que permite mejorar el funcionamiento de las universidades, pues es una herramienta que ha venido a facilitar la vida y de la cual mucho depende y hasta se puede sentir desconectado del mundo cuando no se tiene acceso a ella. Es decir, la tecnología es un medio que facilita a los empleados

mejorar la productividad y eficiencia dentro de la organización, por lo tanto para que la educación superior sea exitosa en ella debe existir un balance entre la tecnología de punta y personal capacitado.

Ante esta situación, se requieren nuevos escenarios que estén totalmente actualizados que permitan mejorar la productividad y efectividad a largo plazo en el sector universitario. Al respecto González (2003), manifiesta que el gerente universitario debe estar preparado para desarrollar a cabalidad su función, puesto que, actualmente solo cumplen pocas funciones, porque algunos no se encuentran capacitados en un aspecto del conocimiento como lo es la tecnología o avances que ocurren en ella, aspecto que no está inmerso dentro del currículo de formación profesional, de allí, este desfase entre la educación, gerencia y tecnología.

Por lo tanto Venezuela, por ser un país en vías de desarrollo no escapa a esta realidad, donde se vislumbra un subsistema de educación universitaria con poca innovación en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que se hace cada día más evidente, donde la gerencia universitaria está dando signos de estancamiento en cuanto a su producción y calidad (López, 2001). Es decir, en una sociedad tan cambiante donde emergen nuevos paradigmas se requieren personas preparadas profesionalmente, y que estén evolucionando constantemente con las exigencias de la actualidad.

Se necesitan gerentes universitarios con capacidad visionaria, que asuman el cambio, con capacidad para emocionar, despertar e inspirar a los miembros de la organización la necesidad de poner un esfuerzo en común para el logro de los objetivos establecidos. Es por eso, que la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000) en su artículo 110, enfatiza en la necesidad de incorporar al sistema educativo el conocimiento, aplicación y manejo de las innovaciones o nuevas tecnologías para tener acceso al desarrollo general de la Información, para ello, debe capacitar al personal y darle herramientas necesarias para cumplir a cabalidad su función; y es que, la revolución informática se ha intensificado en las últimas décadas mediante el incesante progreso de las nuevas tecnologías

(multimedia, internet, y redes sociales), en los distintos ambientes en los que se desenvuelven las actividades humanas, conjuntamente con la creciente globalización de la economía y el conocimiento, la cual conducen a profundos cambios estructurales en todas las naciones, por lo que Venezuela no puede permanecer ajeno a esta realidad, en consecuencia hay una impostergable modernización de los medios y herramientas con que se planifican, desarrollan y evalúan las diferentes actividades, entre otras, las que se llevan a cabo en las instituciones universitarias del país.

En este sentido, los profundos cambios que se generen en el campo científico, tecnológico y del conocimiento en general, exigen una gerencia universitaria que esté en capacidad de asumir esas transformaciones, por lo que se requiere de un cambio gerencial, que permita al gerente estar preparado para enfrentar la incertidumbre creciente, la velocidad y magnitud de esos cambios.

Al respecto Beltrán y Tort (1999) señalan que la realidad educativa es dinámica, como es la realidad socio cultural en la que se enmarca, ese dinamismo involucra el conjunto de decisiones que acompañan a la ordenación de intervención educativa, lo que lleva a pensar que se requiere nuevos escenarios para enfrentar esa realidad.

Ante esta situación, la educación a distancia universitaria también está inmersa en una falta de gerencia en los nuevos avances tecnológicos de la información y comunicación, lo que permite que no disponga de sistemas actualizados en función de los cambios que cada día se producen en nuestra sociedad. Es así, que se requieren centros universitarios con modalidad a distancia que estén acordes con los avances de la sociedad y, que los gerentes que en ellos se encuentran, deben por lo menos conocer cuál es la realidad tecnológica existente y de qué forma estas innovaciones inciden en el mundo productivo, cultural, social y político.

Para asumir con responsabilidad las nuevas exigencias de la era informática en la educación a distancia, se requiere que los gerentes del nuevo milenio deben tener visión educativa progresista,

pero sobre todo deben poseer atributos claves para su desempeño gerencial, tales como sentido de pertenencia, despertar motivaciones, liderazgo y auto confianza en la manera de arraigar valores que promueva la participación de los miembros de la organización, que incidan en la comunicación de los colegas de manera efectiva, es decir, gerentes empáticos con capacidad de adaptarse a los nuevos cambios y, que sean capaces de incentivar a su personal con ética y valores bien definidos.

De igual forma, hay que reconocer que el principal desafío que tiene actualmente la educación a distancia en el país, es de enfrentar adecuadamente el ritmo veloz del desarrollo tecnológico y las demás transformaciones del mundo contemporáneo. Por lo tanto, es prioridad que los docentes y el personal directivo puedan gerenciar para el cambio y adopten una postura ante la problemática social, propicien nuevas formas de pensar y de actuar en el cambiante entorno conformado por un mundo cada vez más complejo y globalizado, porque son los responsables de formar la generación de relevo, capaz de discutir el cambio, enfrentarse a este y tener una gran voluntad para actuar.

Esa nueva forma de ver las cosas también exige nuevas formas de organizarse. Hay que reaprender. Revisar los principios y teorías que sustentan la forma de dirigir las organizaciones. Las instituciones educativas no se pueden seguir estructurando bajo la concepción de líneas de mando rígidas sino en redes interconectadas, donde la interrelación entre estas es la clave del éxito, por lo tanto la unidad organizacional debe mantenerse.

Al respecto González (2003), plantea que el avance de las nuevas tecnologías, es tan rápido que aún no existe una visión de conjunto sobre las consecuencias que este trae en la educación y la vida misma. Por todo esto, se justifica que los gerentes educativos deben estar enmarcados en los nuevos paradigmas tecnológicos de la información y la comunicación, ya que sobre todo ellos recaen la responsabilidad del éxito o fracaso de las organizaciones educativas.

Por tanto, la importancia de este trabajo reside, en el impacto que puede provocar a largo plazo el uso de las nuevas tecnologías como herramienta viabilizadora en el proceso gerencial de la educación a distancia, aspecto que necesariamente requiere de la formación permanente de los gerentes y del personal académico que estará guiando el proceso de enseñanza aprendizaje con apoyo de las TICs.

En los últimos años las universidades venezolanas, tanto públicas como privadas, han reconocido que, en la sociedad de la información y de la comunicación, necesariamente tienen que realizar importantes cambios, basados en la incorporación de innovaciones educativas, en el uso racional de las tecnologías de la información y la comunicación para propiciar dichas innovaciones, y para garantizar la formación de los docentes y los investigadores, todo ello dentro del marco de sistemas de formación avanzada, continua, abierta y crítica, que utilicen tanto la educación a distancia como otras modalidades educativas (Dorrego, 2001).

En la actualidad son muchas las universidades que han incorporado la modalidad de educación a distancia, apoyada en los medios didácticos interactivos, en consonancia con los avances de las Tics. Ya se ofrecen programas y cursos con actividades en línea totalmente, o con actividades mixtas, es decir, presenciales y en línea. Debe destacarse, que esa incorporación de este tipo de tecnología va acompañado de procesos de investigación sobre su pertinencia en el ámbito educativo y de la capacidad requerida, no solo de los profesores, sino también del personal técnico y administrativo que deberá participar en la producción y administración de los cursos a distancia.

Definitivamente, la educación universitaria, tanto la presencial como a distancia, se encuentran en una etapa de transición marcada decisivamente por el auge y desarrollo de la informática y las telecomunicaciones acompañada por un contundente papel de la información y el conocimiento, donde las relaciones económicas, políticas, sociales, culturales y educativas giran en torno a este escenario.

Actualmente, en Venezuela, la Universidad Nacional Abierta (UNA) marca la pauta como institución pionera en la educación a distancia, con una extensión geográfica que abarca todo el territorio nacional y con una matrícula estudiantil que alcanza los 50 mil estudiantes. No obstante, esta casa de estudios superior aún no cuenta con una plataforma tecnológica que permita desarrollar una política expansiva de mejoramiento en los procesos académicos administrativos.

Tal cual, como está concebida desde su nacimiento, la UNA no ha podido alcanzar o estar a la par de los grandes avances tecnológicos que experimenta la educación, llámese en este caso la educación del futuro, la cual se apoya en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, es decir, una educación virtual que este respaldada por una plataforma tecnológica académica, donde los diferentes usuarios de diversas clases sociales puedan tener acceso a una formación de calidad y al servicio del sector productivo de cada región en particular.

Sobre el particular, la UNA, debe profundizar su razón de ser y afianzar su filosofía de la educación a distancia, para que pueda entrar en la sociedad globalizada con ofertas académicas que estén en sintonía con las necesidades reales, que el país requiere; pero además, debe desarrollar e implementar una política gerencial que promueva a largo plazo el desarrollo tecnológico de la información y la comunicación; para ello, la UNA debe repensarse, proyectarse hacia el futuro y tener en consideración los siguientes aspectos de vital importancia, en especial para la era de las telecomunicaciones.

Las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones posibilitan la creación de un nuevo espacio social-virtual para las interrelaciones humanas, en este nuevo entorno, se está desarrollando en el área de educación, porque posibilita nuevos procesos de aprendizaje y transmisión del conocimiento a través de las redes modernas de comunicaciones. Este entorno cada día adquiere más importancia porque para ser activo en el nuevo espacio social se requieren nuevos conocimientos y destrezas que habrán de ser aprendidos en los procesos educativos.

Adaptar la universidad al nuevo espacio social, requiere crear un nuevo sistema interactivo de centros educativos a distancia, así como nuevos escenarios, instrumentos y métodos para los procesos educativos. Por muchas razones básicas, hay que replantearse profundamente la organización de las actividades educativas, mediante un nuevo sistema educativo en el entorno virtual.

El espacio virtual, conocido también aula sin paredes, cuyo mejor exponente actual es la red Internet, no es presencial, sino representacional, no es proximal, sino distal, no es sincrónico, sino multicrónico, y no se basa en recintos espaciales como interior, frontera y exterior, sino que depende de redes electrónicas cuyos nodos de interacción pueden estar diseminados por diversos países.

Este entorno de multimedia no solo es un nuevo medio de información y comunicación, sino también un espacio para la interacción, la memorización y el entretenimiento. Precisamente por ello es un nuevo espacio social, y no simplemente un medio de información o comunicación. Por ello, cada vez es preciso diseñar nuevos escenarios y acciones educativas, es decir, proponer una política educativa específica para el entorno cibernético. Aunque el derecho a la educación universal solo se ha logrado plenamente en algunos países, motivo por el cual hay que seguir desarrollando acciones de alfabetización y educación en el entorno real. Este exige diseñar nuevas acciones educativas.

Todo esto conlleva, a una preparación del personal para que puedan actuar competentemente en los diversos escenarios de este entorno. Por ello, además de aplicar las nuevas tecnologías a la educación, hay que diseñar ante todo nuevos escenarios educativos donde los participantes puedan aprender a moverse e intervenir en el nuevo espacio telemático.

El acceso universal a esos escenarios y la capacitación para utilizar las nuevas tecnologías, se convierten en dos nuevas exigencias emanadas del derecho a que cualquier ser humano reciba una educación adecuada al mundo en el que vive. Pero la pregunta obligatoria que surge en este ensayo

sería: ¿Cuál es la estrategia más indicada para realizar una planeación futura, que permita un mejor aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los sistemas de educación a distancia, específicamente en la Universidad Nacional Abierta?

La estrategia más adecuada para la planeación futura para resolver la problemática tecnológica comunicacional en la UNA, es sin duda alguna, el estudio prospectivo, ya que a través de este enfoque se puede explorar el futuro, es decir, situarse en el campo de lo virtual, es cometer la osadía de desafiar lo ya establecido; pensar diferente no equivale a desechar lo que ya existe: lo ya hecho por nuestros antepasados; pensar y actuar diferente, es brindarnos la oportunidad de construir otros caminos para llegar al mismo lugar o para descubrir nuevos destinos. Pensar diferente es cambiar de paradigma para explicarnos y explicar las relaciones y las situaciones sociales.

Ahora bien, planificar el futuro a partir de las proyecciones del pasado es hacer el trabajo a medias. Quizás valdría la pena planificar situaciones nuevas a partir del futuro pero diseñando y operando las estrategias en el presente para llegar a futuros que, además de deseables, sean factibles.

Los estudios de prospectiva se ubican en el contexto de las instituciones y del futuro; parten de lo real y se proyectan al campo de lo virtual. Cuando se emprenden acciones de planificación al interior de las instituciones, necesariamente tiene que realizarse un análisis de los grupos profesionales que las constituyen, así como el tipo de relaciones que le dinamizan. Incluso, si es el caso es importante efectuar el análisis de los conflictos.

Emprender procesos de planificación o de evaluación implica desarrollar acciones sobre lo real; es intervenir sobre los componentes y dimensiones de esa realidad, que se construye día a día por medio de las experiencias de los sujetos. En ella, existen situaciones objetivas con problemas objetivos, pero también existen racionalidades que no siempre conviven con objetividad; más bien se relacionan cotidianamente de manera subjetiva. Y en estas tres dimensiones se sitúan las intenciones de los

sujetos, sus aspiraciones más preciadas pero también sus frustraciones más cotidianas y, curiosamente, todo ello constituye la base del sentido institucional.

De igual manera, los estudios de prospectiva parten de ideas sobre el futuro y de intenciones de transformación y de cambio organizacional. De hecho, puede afirmarse, que los procesos de planificación prospectiva se generan a partir de escenarios virtuales, desde el futuro; y desde ahí se proyectan las estrategias hacia el presente para direccionar la factibilidad de los procesos, es decir, la proyección virtual se diseña en el futuro pero se le da sentido a partir del presente, pues la mente humana no tiene fronteras en el tiempo presente, pero las acciones sí y es el sentido de coherencia organizacional y operacional lo que permite dirigir hacia el futuro deseado las acciones factibles.

Entre los métodos más usados en la planificación prospectiva se destacan el de escenarios, el Delphi, el Morfológico, el Mactor, el de Análisis Estructural y el de Abaco de Reignier. Cada uno de ellos tiene un campo de aplicación específico en el cual es el método principal y en otros, es complementario. En cualquier acción intencionada que se plantean, tienen el propósito de señalar los caminos por donde transitará el equipo de trabajo y los medios por los que se obtendrá la información para las elaboraciones conceptuales y las precisiones técnicas de las propuestas o soluciones a los problemas abordados.

Para la planeación futura que se debería realizar a la problemática tecnológica de la UNA, el método más recomendado es el de escenario. Un escenario, es un conjunto formado por la descripción de una situación futura y un camino de acontecimientos que permiten pasar de una situación original a otra futura (Mújica, 1991). Este método fomenta la creatividad de los integrantes del equipo. Se parte de una tarea común: representar el futuro de un sistema o de un proceso. Así el escenario es una descripción de una situación futura, pero al mismo tiempo, exige el diseño de procedimientos para su factibilidad (Godet, 19990).

Se pueden plantear dos tipos de escenarios: los exploratorios y los normativos. Los primeros, los exploratorios, se plantean a partir de las tendencias del pasado y del presente; los segundos, se construyen a partir de diferentes imágenes del futuro; pueden ser deseables o indeseables. Y las hipótesis con las cuales se elaboran los escenarios, tanto anticipatorios como de exploración, deben contener tres características principales: pertinencia, coherencia y verosimilitud.

Para la construcción de los escenarios es necesario partir de dos actividades básicas: (a) delimitación del sistema y su entorno, señalando sus variables esenciales y; (b) análisis del pasado reciente y de las estrategias puestas en prácticas hasta ahora. Es importante destacar de nuevo, que este tipo de método se elabora con base en información coherente, pertinente y verosímil; es decir, no todas las expresiones de la información serán consideradas como básicas. No se trata de inventar imágenes del futuro por medio de la simple ocurrencia sino diseñar un futuro inventado a partir de la creatividad y vivacidad de los sujetos participantes.

En resumen, el diseño y planteamiento de escenarios para resolver un conjunto de problemas solo serán probablemente válidos y útiles para una situación de convergencia coyuntural. Pues no hay que olvidar que en la planificación de prospectiva y estratégica se juega fuertemente con las tres dimensiones del tiempo: el pasado, el presente y el futuro.

DISCUSIÓN

Hoy más que nunca, las universidades emprenden acciones para refrendar su misión de servicio a la sociedad en un contexto de cambios vertiginosos y profundos. Los alcances, así como el impacto de sus programas sustantivos, se acrecientan conforme se avanza en las actividades de academia, desconcentración, descentralización administrativa, estímulos y vinculación, que conducen a reafirmar su presencia en los distintos sectores de la vida regional, nacional y en la de otros países.

Dentro de estas acciones, un sistema de educación a distancia como la Universidad Nacional Abierta (UNA) Venezuela, con una gestión tecnológica de avanzada vendría a incrementar y fortalecer su vinculación con la sociedad. Para ello, se retomó el análisis de sus posibles funciones para visualizar su potencialidad para atender a una población con escasa posibilidad de ingresar a un sistema escolarizado presencial, y definir las a partir de su misión y normativa que le permita participar a este sistema con la intensidad y la flexibilidad que dicha población demanda.

En consecuencia, la UNA hay que repensarla para que este en sintonía con las nuevas realidades, en particular lo relacionado con la gerencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) para facilitar los procesos académicos y administrativos. Esta transformación debe darse a largo plazo a través del método de escenario que permita la descripción y las posibles soluciones en el futuro. En esta perspectiva, se debe encaminar la UNA para asegurar la supervivencia en un mundo cada vez más competitivo y real.

Entre las acciones a desarrollar para una gestión tecnológica eficiente en la UNA, deberá ser el apoyo académico para la formación docente del profesorado del mismo sistema, en el que se brinden los elementos teóricos y operativos propios de la práctica educativa de esta metodología, a través de la facilitación de cursos de formación docente, talleres de elaboración de material didáctico y elaboración de paquetes didáctico para la realización de cursos de educación a distancia.

Asimismo, asesorías permanentes y apoyo técnico actualizado al área académica permitirá sistematizar la información recopilada en un inventario sobre los materiales de apoyo al proceso educativo. Fortalecer el uso de nuevas tecnologías al proceso educativo a través del área de producción que se encargará de la generación de material didáctico en diversos medios.

Evaluar las metodologías educativas a emplear para los diferentes programas académicos en función de los siguientes referentes: el aprendizaje independiente, al autodidactismo, el proceso de asesoría y tutoría, los perfiles de los asesores y tutores y los materiales didácticos.

Brindar apoyo técnico y de servicios en computación e informática a las áreas que integrarán el sistema de educación a distancia en el ámbito nacional, permitiendo con esto el incremento en forma considerables de la cultura informática de la planta docente; capacitándolos en el uso de la computadora y la elaboración de material didáctico, diseño editorial, análisis estadístico y apoyo a todos los programas y proyectos académicos que requieran recursos informático y audiovisuales.

Para normar las acciones correspondientes a la elaboración, producción y edición de los materiales didácticos, deberá existir un consejo editorial con su respectiva imprenta que genere y apruebe los documentos que definen la política editorial del sistema. Asimismo, se debe proponer analizar la legislación universitaria y proponer el marco legal dentro del estatuto del sistema de educación a distancia (SED).

De igual forma, se debe definir los procedimientos académicos y las funciones de quienes participan en la planeación, ejecución, evaluación y seguimiento del impacto de los eventos de educación continua que impartirá la UNA, así como los procedimientos administrativos, de producción editorial y de difusión correspondientes, donde la Educación Superior será más accesible gracias al desarrollo de tecnologías de educación a distancia.

En la Universidad Nacional Abierta (UNA), Subsistema de Educación Superior Venezolano, aun cuando se conoce el rol de agente transformador, existen presiones externas e internas que se derivan principalmente de una política presupuestaria deficiente y mal instrumentada, así como por la inviabilidad de un modelo universitario de avanzada para reaccionar con eficiencia ante las

emergencias de cambio existentes a nivel mundial, nacional y regional, lo cual ha generado que los avances en gestión tecnológica sea muy lento.

REFERENCIAS

- Beltrán, Y. y Tort, P. (1999). *El director como líder*. Madrid: Anaya
- *Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela* (1999). Proyecto de Ley. Caracas.
- Dorrego, E. (2001) Flexibilidad en el diseño instruccional y nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En Cabero, J. et al.(Eds) *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla: Kronos.
- Godet, M. (1990). *Problemas y métodos de prospectivas: Caja de herramienta*. París: UNESCO
- Gómez, J. (2006). *Las nuevas tecnologías en la Organización*. Recuperado el 23 de septiembre de 2008 de <http://www.gestiondelconocimiento.com>.
- González, M. (2003). Promotores de cambios pedagógicos desde un centro de investigación y formación con Tecnología avanzada en Luz. *XIX, Nacional y IV Internacional de Educadores y Educadoras*. Ciudad Bolívar Venezuela.
- López, J. (2001). Nuevos Medios de Comunicación para intervenir en la Sociedad Mundializada. 3(2) Recuperado el 23 de septiembre de 2008 de <http://www.salapensa.org>.
- Marval, E. (2005) *Diseño del Diplomado Gerencia Educativa*. Maracaibo: Centro Corporativo Universitario, CECOU.
- Medina, J. Ortegón, E. (2006) *Manual de prospectiva y Decisión Estratégica. Bases teóricas e instrumentos para América Latina y el Caribe-CEPA*. Recuperado de <http://www.degerencia.com/articulo/que-es-prospectiva>
- Miklos, T. Tello, E. (2004) *Planeación Prospectiva*. Editorial Limusa. Argentina.

- Morales, P. (2006) *La Nuevas Tecnologías de la Educación*. Recuperado de:
<http://www.monografias.com>
- Parra, O. Mirlos, T., Herrera, A. y Soto, R. (2007) Diseño de una metodología prospectiva aplicada en educación superior. Edusfarm, *Revista de Educación Superior en Farmacia*. 1, 2007.
- Valcárcel, J. Tejedor, N. (2002) *Perspectivas de las Nuevas tecnologías en la Educación*, Madrid:Nanceas, S.A.

LAS REDES SOCIALES COMO RECURSO DIDÁCTICO EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DEL ESTADO DE OAXACA¹

SOCIAL NETWORKS AS DIDACTIC RESOURCE IN A PRIVATE UNIVERSITY FROM OAXACA

Miguel Eduardo Pérez López y Noé Sosa Sosa ²
Centro Universitario Casandoo
México

RESUMEN

Los recursos didácticos son utilizados en la labor diaria del docente, debido a que gracias a estos se puede optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, logrando de esta manera que los alumnos accedan fácilmente a la información, además de propiciar la mejora en habilidades, destrezas, en formación de actitudes y valores (Argueta, 2008). Actualmente las redes sociales han tenido múltiples definiciones pero la más acertada es aquella que define a estas como plataformas de internet donde las personas pueden interactuar de distintas maneras compartiendo intereses en común (Morduchowicz, Marcon, Sylvestre y Ballestrini, 2010). Este estudio tuvo como objetivo determinar el uso de las redes sociales como recurso didáctico en una universidad privada del estado de Oaxaca. Para ellos se aplicó una encuesta a 20 docentes. Se utilizó un muestreo de tipo intencional. Los resultados indican que un 100% de los docentes encuestados tiene acceso a las redes sociales pero no todos lo aplican como recurso didáctico.

ABSTRACT

The didactic resources are used in the teachers' daily work, because of thanks to these you can optimize the process of teaching and learning in the classroom, thus achieving that students can access easily to the information, furthermore they improve abilities and skills when you are molding attitudes and values (Argueta, 2008). Currently social networks have had different definitions, however the best is that they are defined as internet platforms that bring together people relate to each other and share information and common interests (Morduchowicz, Marcon, Sylvestre and Ballestrini, 2010). This study aimed to determine the use of social networks as a teaching resource in a private college in the State of Oaxaca. For them, a survey of 20 teachers was applied. Using an intentional sampling. The results showed that 100% of the surveyed teachers have access to social networks but not all applied them as a didactic resource.

PALABRAS CLAVE

Recurso didáctico, redes sociales, internet, facebook, whatsapp.

KEYWORDS

Didactic resources, social networks, internet, facebook, whatsapp.

¹ Recibido el 10 de febrero y aceptado el 16 de febrero del 2016.

² E-mail: mifosalo@gmail.com, sosita341@gmail.com

La Asociación Mexicana de Internet señala que actualmente 9 de cada 10 internautas accede a las redes sociales, de la que destaca Facebook como la preferida(2015), se ha demostrado también que una gran mayoría de los alumnos de nivel superior utilizan las redes sociales como medio de entretenimiento, es decir solo la utilizan para chatear, compartir novedades, videos fotos, etc., y que muy pocos son los estudiantes que las utilizan con el propósito de aprender algo nuevo (Pazmiño, 2011, p. 9), es por eso indispensable el papel que desempeña el docente para promover el uso eficaz de estas plataformas virtuales en el proceso de enseñanza dentro y fuera del aula. Hasta el momento, en la entidad no se existen de estudios específicos sobre el uso de las redes sociales como recurso didáctico en instituciones de nivel superior, por esta razón este trabajo de investigación se planteó como objetivo determinar el uso de las redes sociales como recurso didáctico en una universidad privada del estado de Oaxaca, México. De tal manera que se pueda conocer el índice de docentes que utilizan las redes sociales como recurso didáctico, la popularidad de las mismas y las herramientas más utilizadas que estas ofrecen.

MÉTODO

PARTICIPANTES

En esta investigación se trabajó con 20 docentes:10 mujeres y 10 hombres, los cuales se seleccionaron mediante un muestreo aleatorio simple, así mismo se consideró como criterio de inclusión que las y los docentes actualmente se encontraran impartiendo clases en educación superior.

MATERIALES

Para la recopilación de la información se utilizó un cuestionario el cual estuvo conformado por 6 preguntas de opción múltiple y 14 preguntas de tipo dicotómicas. El cual midió la frecuencia con la

que los docentes acceden a las redes sociales y como la utilizan para interactuar con el alumnado favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La validez del mismo se determinó mediante el juicio de expertos.

TIPO DE ESTUDIO O DISEÑO

En esta investigación se llevó a cabo un estudio de tipo descriptivo transversal.

PROCEDIMIENTO

Fase I.- Mediante un muestreo aleatorio simple se seleccionó a la muestra del estudio.

Fase II. De manera individual se aplicó el instrumento a cada docente seleccionado.

Fase III.- Se obtuvieron frecuencias relativas y se graficaron los datos.

RESULTADOS

En la Tabla 1 es posible observar el porcentaje de encuestados que utilizan las redes sociales en su vida diaria así como el porcentaje de docentes que utilizan las redes sociales como recurso didáctico.

Tabla 1.

Docentes que utilizan las redes sociales en la vida diaria y docentes que utilizan las redes sociales como recurso didáctico.

	SI	NO
Utiliza las redes sociales en la vida cotidiana.	100%	0%
Utiliza las redes sociales como recurso didáctico.	80%	20%

En la Figura 1 es posible observar la popularidad de las principales redes sociales a las que acceden los docentes, teniendo como principales a Facebook, WhatsApp y YouTube.

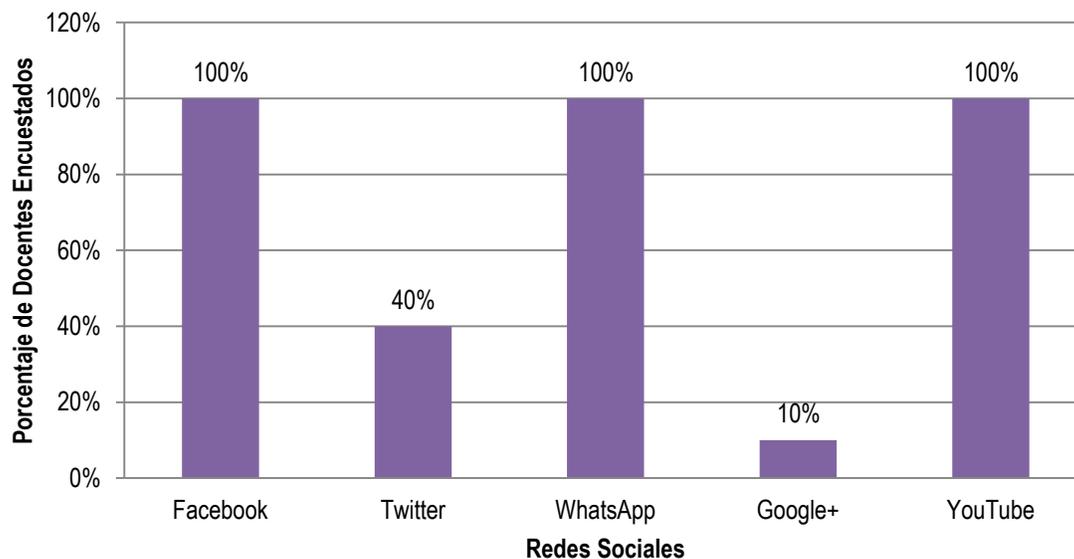


Figura 1. Popularidad de acceso a las redes sociales por los docentes.

La Figura 2 muestra la frecuencia con la que los docentes encuestados acceden a las redes sociales para utilizarlas como recurso didáctico del proceso de enseñanza; se puede observar que el 60% del total de la población encuestada utiliza diariamente las redes sociales.

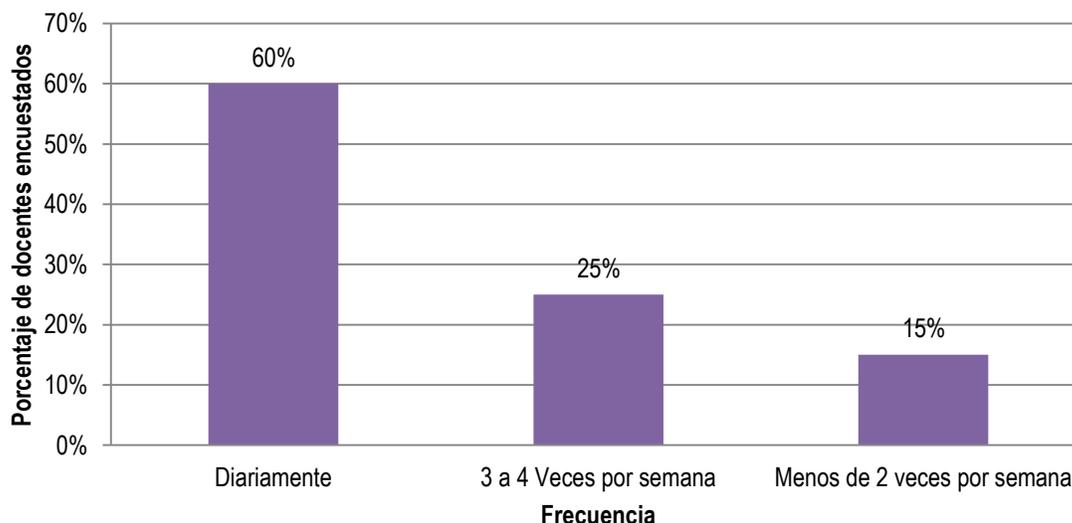


Figura 2. Frecuencia de acceso a las redes sociales para utilizarla como recurso didáctico.

En la Tabla 2 se muestran los resultados obtenidos al realizar la pregunta ¿Cómo utiliza Facebook para compartir información de clase a los alumnos?, donde los dos aspectos resaltantes son que utilizan los grupos y chats en la plataforma.

Tabla 2.

¿Cómo utilizan los docentes Facebook como recurso didáctico?

	Si	No
Mediante chats de manera individual con los alumnos.	15%	85%
Creando grupos de trabajo en la plataforma.	80%	20%

En la Tabla 3 se muestran los resultados obtenidos al realizar la pregunta ¿Cómo utiliza WhatsApp para compartir información de clase a los alumnos?, donde los aspectos son similares a la tabla 2 puesto que en esta plataforma la creación de grupos de trabajo es la más utilizada por los docentes.

Tabla 3.

¿Cómo utilizan los docentes WhatsApp como recurso didáctico?

	Si	No
Mediante chats de manera individual con los alumnos.	0%	100%
Creando grupos de trabajo en la plataforma.	75%	35%

En la tabla 4 se muestra que el 35% solicita a los alumnos que comente y revisen videos específicos que se encuentran en You Tube mientras que el 100% de los docentes no utiliza You Tube como recurso didáctico para subir videos elaborados por el docente para el alumno.

Tabla 4.

¿Cómo utiliza YouTube como recurso didáctico?

	Si	No
Subiendo videos elaborados por el docente para el alumno.	0%	100%
Pidiendo que comenten y revisen videos específicos que ya se encuentran en la plataforma.	35%	75%

DISCUSIÓN

De manera general en el estudio se puede observar que de la población estudiada, un 100% tiene acceso a las redes sociales, lo que indica que todos los profesores tienen un perfil virtual en dichas plataformas; resalta el dato al hacer mención que solamente el 80% de la misma población estudiada utiliza las redes sociales como recurso didáctico.

Es interesante observar que los docentes encuestados prefieren utilizar las plataformas sociales de Facebook, WhatsApp, y YouTube con un 100% de preferencia, mientras que Twitter y Google+ solo son utilizadas por un 40% y 10% de la población respectivamente, estos resultados se asimilan con los mostrados por Valenzuela (2013, p. 30) en los cuales menciona que la población prefiere principalmente dos redes sociales que son Facebook con un 90% y YouTube con un 60%, mientras que Twitter y Google+ son utilizadas por un 56% y 37% de la población respectivamente, cabe hacer mención que WhatsApp no se incluyó en el estudio por considerarse como solamente un medio de mensajería.

Por otra parte al analizar la frecuencia con la que los docentes acceden a las redes sociales, es importante mencionar que un 60% de los docentes encuestados accede diariamente a las redes sociales, lo que los convierte en docentes con una conexión constante a las plataformas sociales. Este resultado es similar al demostrado por Islas y Carranza (2011, párr. 11) donde señala que 66% de la población estudiada accede a las redes sociales diariamente.

Es importante señalar que en las plataformas de Facebook y WhatsApp, un 80% y 85% respectivamente prefieren crear grupos de trabajo donde pueda compartir información, videos, entre otros materiales electrónicos que el grupo de alumnos pueda revisar. Mientras que, solamente el 15% de docentes establece chats de manera privada con el alumno mediante Facebook para resolver dudas o compartir material específico para reforzar los contenidos académicos. De igual manera un

35% de los docentes prefieren que los alumnos revisen y comenten materiales que estos les indiquen en la plataforma de YouTube, pues los resultados demuestran que los docentes no acostumbran a elaborar videos propios para subirlos a la plataforma y que sirva de apoyo a los alumnos.

Los resultados también señalan que los docentes de la universidad evaluada utilizan las redes sociales como recurso didáctico para facilitar o resolver dudas de los alumnos durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo aún no es posible identificar el comportamiento que han tenido los alumnos al utilizar con fines educativos dichas plataformas.

Sería importante desarrollar futuras investigaciones en las que se estudie, específicamente en que materias son mayormente utilizadas las redes sociales en el nivel superior, así como hacer un comparativo entre el uso de este recurso didáctico entre una escuela pública y una escuela privada del estado de Oaxaca. Y la respuesta del alumnado ante la propuesta del docente en utilizar estas plataformas sociales con fines educativos.

REFERENCIAS

- Argueta, M. M. I. (2008). *Recursos didácticos, motivación y rendimiento académico*. Honduras: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Asociación Mexicana de Internet. (04 de 2015). *11º estudio sobre los Hábitos de los usuarios de internet en México 2015*. México: AMIPCI.
- Islas, T. C. & Carranza, A. M. R. (2011). Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. *¿Transformación educativa? Revista Apertura*. 3(2).
- Morduchowicz, R., Marcon, R., Sylvestre, J., & Ballestrini, R. (2010). *Los adolescentes y las redes sociales*. Buenos Aires: Escuelas y Medios.
- Pazmiño, P. G. (2011). *Cómo aprovechar las redes sociales en la educación superior*. Quito: Universidad Tecnológica Israel.

- Valenzuela, R. (1 de Abril de 2013). Las redes sociales y su aplicación en la educación. *Revista Digital Universitaria*. 14 (4).

USOS DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN ENTRE ESTUDIANTES DE TELESECUNDARIA EN ZONAS RURALES¹

USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY AMONG TELESECUNDARIA STUDENTS IN RURAL AREAS

Christopher Karú González Pérez y Alary Pereyra Martínez ²
Centro Universitario Casandoo / Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
México

RESUMEN

El término tecnologías de la información y comunicación (TIC) se define como "todos aquellos recursos y medios técnicos que giran en torno a la informática y la comunicación" (Sardelich, 2006), sus principales usos son herramientas tecnológicas y herramientas académicas (Barrios, 2009), para la: "(a) elaboración de tareas y actividades individuales, (b) elaboración de trabajos y demás actividades en equipo, y (c) actividades de socialización" (Herrera, 2009), su estudio es de mayor importancia debido a que "en las últimas décadas hemos podido observar un aumento cuantitativo de las tecnologías de la información y comunicación en nuestra sociedad" (Fernández, Hinojo y Aznar, 2002), por lo que cada vez más se utilizan las TIC, no solo en la vida diaria y en el trabajo sino también en la educación. En este estudio se estableció como objetivo determinar cuáles son los usos que hacen de las tecnologías de la información y comunicación los estudiantes de telesecundaria de una zona rural de Oaxaca ya que actualmente no hay suficientes trabajos que documenten los usos que hacen de las TIC los alumnos de este nivel educativo. Se realizó un estudio de tipo descriptivo. Se trabajó con 60 estudiantes de escuelas telesecundarias de una zona rural del estado de Oaxaca, utilizando un muestreo de tipo intencional. Los resultados mostraron que las TICs son utilizadas en un nivel básico y sobre todo como medios de comunicación antes que generadores de contenidos. Se discute la importancia de desarrollar programas integrales que aliente usos más especializados en el aula.

ABSTRACT

The term information and communication technology (ICT) is defined as "all those resources and technical means that spin around information and communication technology" (Sardelich, 2006), its main uses are technological tools and academic tools (Barrios, 2009), to: "(a) preparation of individual tasks and activities, (b) preparation of papers and other team activities, and (c) socialization activities" (Herrera, 2009), its study is of major importance due to "in recent decades we have seen a quantitative increase in information and communication technology in our society" (Fernandez, Fennel and Aznar, 2002), so that ICT is used more and more, not only in the daily life and work but also in education, that's why this study aimed to determine what the uses made of information and communication technology are by telesecundaria students in a rural area from Oaxaca, given that currently there are not enough jobs which document the uses made by students with the ITC at this educational level. A descriptive study was conducted. We worked with 60 students from telesecundaria schools in a rural area from Oaxaca, using an intentional sampling. The results showed that ICT is used at a basic level and especially as media more than content generators. The importance of developing comprehensive programs that encourage more specialized uses in the classroom is discussed.

PALABRAS CLAVE

Tecnologías de la información y comunicación, estudiantes, telesecundaria.

KEYWORDS

Uses, information and communication technologies, students, telesecundaria.

¹ Recibido el 16 de febrero y aceptado el 25 de marzo del 2016.

² E-mail: a160903@gmail.com, th3_p0rth0x@hotmail.com

En la educación, las tecnologías de la información y comunicación son una herramienta de apoyo que ha permitido complementar el proceso educativo y ampliar las opciones de trabajo. Las tecnologías de la información y comunicación “son aquellas que giran en torno a cuatro medios básicos: la informática, la microelectrónica, los multimedia y las telecomunicaciones, medios que no giran de forma aislada, sino de manera interactiva e interconexiónada” (Cabero, 2000, como se citó en Soto, 2001, p. 43). De tal manera que las TIC “promueven la creación de nuevos entornos didácticos que afectan de manera directa tanto a los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje como al escenario donde se desarrolla esta actividad” (Mendoza, 2008, p. 1). Así mismo, las tecnologías de la información y de la comunicación son un término que se utiliza actualmente para hacer “referencia a una gama amplia de servicios, aplicaciones, y tecnologías, que utilizan diversos tipos de equipos y de programas informáticos, y que a menudo se transmiten a través de las redes de telecomunicaciones” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001, p. 3). Las TIC “han promovido una nueva sociedad marcada por los cambios globales y la innovación en las tecnologías de la información, influenciando la economía, la política, los aspectos competitivos, el mercado de trabajo, las estrategias de educación y nuevas estructuras de aprendizaje” (Aypay, 2010; González, 2004, como se citó en Arras, Torres y Muñoz, 2011, p. 2).

Los estudios recientes han demostrado que el uso de las TIC se incrementa considerablemente con el transcurso de los días, en las décadas recientes se ha “podido observar un aumento cuantitativo de las tecnologías de la información y comunicación en nuestra sociedad” (Fernández, Hinojo y Aznar, 2002, p. 1) y cada vez más se utiliza no solo en la educación, sino también en la vida diaria y en el trabajo. Sin embargo aún se desconocen con exactitud qué usos le dan los estudiantes a las mismas en poblaciones y regiones específicas. Por esa razón el presente trabajo buscó identificar que usos dan a las TICs un grupo de estudiantes de secundaria una zona rural del sur de México, de tal manera que se conozca la realidad del contexto y se puedan sugerir algunas estrategias que optimicen la utilización de estos recursos.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Se trabajó con 60 estudiantes de escuelas telesecundarias de una zona rural del estado de Oaxaca (México), se trató de una muestra intencional. Se tomaron como criterios de inclusión que estuvieran inscritos en dicha modalidad educativa, se excluyeron a estudiantes de otras modalidades de secundaria.

MATERIALES

Para recabar información, se utilizó el UTICET. El cual determina los usos que hacen de las tecnologías de la información y comunicación estudiantes de telesecundaria en una zona rural de Oaxaca. El UTICET consta de 12 reactivos en los cuales se pregunta el nivel de utilización de algunos medios tecnológicos a través de reactivos tipo likert. La validez del mismo se determinó mediante el juicio de expertos.

TIPO DE ESTUDIO O DISEÑO

Se realizó un estudio de tipo descriptivo transversal a través de encuestas, y para el método de análisis e interpretación de los datos se obtuvieron mediante medidas de frecuencia relativa (porcentajes de las respuestas más frecuentes).

PROCEDIMIENTO

Fase I.- La muestra se integró con 60 estudiantes de escuelas telesecundarias de una zona rural del estado de Oaxaca (México), se trató de una muestra intencional.

Fase II.- Para la recolección de los datos se adaptó el instrumento de Bonifacio (2010) y Valdez y Alfaro (2010) sobre el uso de las TIC.

Fase III.- Los datos se analizaron mediante medidas de frecuencia relativa (porcentajes de las respuestas más frecuentes).

RESULTADOS

En la Tabla 1 se puede observar que en promedio el 29.44% no utiliza el internet, el 69.45% refiere que lo utiliza a nivel básico, y finalmente solo el 1.11% lo utiliza a nivel avanzado. También se puede observar que los resultados cambian dependiendo del tipo uso que se le da a esta herramienta.

Tabla 1.

Los usos que hacen del internet como fuente de información, como medio de comunicación y como creación de contenidos.

Uso del internet	Nivel de uso		
	No lo utilizo	Lo utiliza a nivel básico	Lo utiliza a nivel avanzado
Como fuente de información	5%	95%	0%
Como medio de comunicación	18.33%	78.34%	3.33%
Como creación de contenidos	65%	35%	0%
Promedio	29.44%	69.45%	1.11%

En la tabla 2 se observa que en promedio el 51.49% no utiliza las diversas herramientas tecnológicas evaluadas, por otra parte el 46.11% utiliza las tecnologías de información y comunicación a nivel básico y solo el 2.40% le da un uso avanzado. Al igual que en la tabla 1 se puede observar que los resultados se modifican dependiendo del uso que se le den a estas herramientas.

Tabla 2.

Usos de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los alumnos.

Herramientas	Nivel de uso		
	No lo utilizo	Lo utiliza a nivel básico	Lo utiliza a nivel avanzado
Plataformas educativas	98.33%	1.67%	0%
Software especializado	93.33%	6.67%	0%
Procesador de textos	6.67%	93.33%	0%
Presentaciones	35%	65%	0%
Hoja de cálculo	68.33%	31.67%	0%
Computadora y video proyector	11.67%	88.33%	0%
Videos	3.33%	96.67%	0%
Dispositivos móviles	46.67%	31.67%	21.66%
Ambientes virtuales	100%	0%	0%
Promedio	51.49%	46.11%	2.40%

DISCUSIÓN

Llama la atención que el alumnado por el tipo de sistema en el que se encuentra inscrito, a pesar de que aparentemente está muy familiarizado con estas herramientas y dispositivos tecnológicos, reportan dar un uso básico a las TICs, pues solo en dos ocasiones reportan un nivel avanzado, en el caso del uso de dispositivos móviles y del uso del internet como medio de comunicación. Se aprecia también que nunca se han visto involucrados en el uso de los ambientes virtuales. Además resalta el hecho que casi el 100% de los alumnos no hace uso de las plataformas virtuales, a pesar de utilizar el internet. Los resultados coinciden con los estudios desarrollados por Ramírez y Raposo (2006), particularmente destacando el carácter comunicativo de las TIC, pues en la presente investigación se encontró que más del 70% de los participantes entrevistados utilizan las TIC como herramienta para la comunicación y no con usos más especializados.

Los estudiantes pudieran obtener mayores beneficios al desarrollar sus habilidades tecnológicas. Las TICs “pueden otorgarle un mayor protagonismo y hacerle asumir un papel más activo en el proceso de adquisición de conocimientos” (Bruner, 1986; Hannafin, 1992 como se citó en Riveros y Mendoza, 2008, p. 39), y al mismo tiempo, “constituyen una invitación abierta a la enseñanza activa donde los alumnos son a la vez recipientes y generadores de saber” (Bruner, 1986; Hannafin, 1992 como se citó en Riveros y Mendoza, 2008, p. 39).

Sería conveniente desarrollar futuras investigaciones en las que se estudiara con mayor detenimiento los usos que hacen de las tecnologías de la información y comunicación estudiantes de telesecundaria, y en la que se utilizara otra población, situada en un contexto más urbano que la que se estudió anteriormente, para de alguna manera contrastar resultados. Respecto a la metodología se propone realizar otros estudios en los que se involucre también los usos que hacen de las TICs los docentes al utilizarlas como herramientas para la enseñanza. En cuanto al instrumento en futuras investigaciones se sugiere complementarlo añadiendo la frecuencia de su uso.

Para optimizar el uso de las TICs entre la población estudiada sería conveniente invertir recursos en equipamiento y mantenimiento, pues una de sus mayores limitaciones es que “exigen: espacios, hardware, software y organización” (Marqués, 2012, p. 15), pues para su utilización es necesario tener las condiciones adecuadas, para poder darles un uso apropiado por parte del alumno y del docente, además que estos “instrumentos: tienen cambios continuos” (Marqués, 2012, p. 15) así que la capacitación por parte del docente debe ser muy constante, el profesor “necesita formación didáctica, técnica y práctica” (Marqués, 2012, p. 15) para poder dar un uso correcto a estas tecnologías y que el alumno se beneficie en el proceso. En cuanto a los estudiantes, es necesario que cuenten con “habilidades y motivación” (Marqués, 2012, p. 15), todos los docentes deberían asegurarse que se utilicen las TICs para optimizar el proceso de aprendizaje, por ello deberían desarrollar acciones que promuevan la importancia que tienen las TIC en la educación y que motiven la reflexión de los estudiantes acerca del papel que tienen en el proceso de enseñanza aprendizaje. De la misma manera, se debería promover que los estudiantes cuenten con habilidades profesionales que faciliten el uso de estas herramientas: “a) estrategias de colaboración, b) trabajo en equipo, y c) gestión de proyectos. Competencias que están cada vez más cerca de las necesidades del mercado laboral, del rendimiento y, quizás, cada vez menos enfocadas en los planes de estudios” (Youssef y Dahmani, 2008, p. 5). Como se ha mencionado los estudiantes de secundaria que completan “sus estudios en los países industrializados han sido expuestos a más información que la que recibían sus abuelos a lo largo de toda su vida” (Martínez y Raposo, 2006, p. 165), por esa razón en esta nueva sociedad tecnológica es necesario que los estudiantes tengan las habilidades indispensables para ser competentes con estudiantes del resto del mundo. También se debe buscar promover y fomentar el uso de estas herramientas tecnológicas que brinden al estudiante una elección real sobre cuándo, cómo y dónde estudiar, utilizando diferentes espacios y tiempos, algunos de los cuales se encontrarán fuera del espacio formal de preparación académica, es decir fuera del aula, y favoreciendo “que los estudiantes sigan su propio progreso individual a su propia velocidad y de acuerdo a sus propias circunstancias” (Riveros y Mendoza, 2008, p. 32).

Los docentes y estudiantes deberían tener claro los beneficios que trae consigo la utilización de estas nuevas tecnologías al ser usadas como herramientas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. El uso de la TICS permite “desarrollar en los individuos habilidades y potencialidades intelectuales para enfrentarse a los cambios de manera positiva” (Riveros y Mendoza, 2008, p. 29), razón por la cual estas competencias forman parte de los requisitos que se demandan en muchos de los puestos laborales y las habilidades meta en todos los niveles educativos (Arras, Torres, y Muñoz, 2011, p. 2). En consecuencia las instituciones educativas deberían desarrollar esfuerzos integrales que permitiera el desarrollo de habilidades tecnológicas en sus estudiantes y en todo el personal involucrado en la gestión educativa de la institución.

REFERENCIAS

- Arras, A. M., Torres, C., & Muñoz, A. (2011). Competencias en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) de los estudiantes universitarios. *Revista Latina de Comunicación Social*.66.1-26
- Barrios, A. (2009). Los jóvenes y la red: usos y consumos de los nuevos medios en la sociedad de la información y la comunicación. *Signo y Pensamiento*, 28(54), 265-275.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2001). *Tecnologías de la información y de la comunicación en el ámbito del desarrollo, El papel de las TIC en la política comunitaria de desarrollo*. Bruselas: autor.
- Godoy, C. (2006). Usos educativos de las tic: competencias tecnológicas y rendimiento académico de los estudiantes universitarios barineses, una perspectiva causal. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 10(35), 661-670.
- Herrera, B. M. (2009). Disponibilidad, uso y apropiación de las tecnologías por estudiantes universitarios en México: perspectivas para una incorporación innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(48), 1-9.

- Marqués, P. (2012). Impacto de las tic en la educación: funciones y limitaciones. *Revista de Investigación Ciencias*, 1-15.
- Martínez, M. E., & Raposo, M. (2006). Las TIC en manos de los jóvenes universitarios. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 165-176.
- Riveros, V., & Mendoza, M. I. (2008). Consideraciones teóricas del uso del internet en educación. *Omnia*, 14(1), 27-46.
- Sardelich, M. E. (2006). *Las nuevas tecnologías en educación*. España: Ideas Propias.
- Soto, F. (2001). Nuevas tecnologías y diversidad. *Educación en el 2000 Revista de Formación del Profesorado*, 43-49.

EDUCACIÓN *Reflexión y análisis*

DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA A LA CAPACITACIÓN TARDÍA DEL ALUMNO-CLIENTE LA SUBJETIVIDAD MEDIÁTICA ANTE UN CONTEXTO ISOMORFO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO EL CASO DEL ITSSLP.C ¹

FROM THE CONSTRUCTION OF CITIZENSHIP TO THE LATE TRAINING OF THE STUDENT-CUSTOMER THE MEDIATIC SUBJECTIVITY TO AN ISOMORPHIC CONTEXT IN THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN MEXICO ITS SLP,C CASE

Lya Adlih Oros Méndez ²
Instituto Tecnológico Superior de San Luis Potosí, Capital.
San Luis Posí, México

RESUMEN

La felicidad actualmente queda supeditada de la cantidad de bienes materiales con los que nos encontremos rodeados, producto de un sistema capitalista y neoliberalista, que le dan valor a todos aquellos productos que destaca por su estetización. Por lo que el presente artículo aborda aspectos puntuales de la sociedad contemporánea en cuestión a su formación en función de producción y el consumo, en total apoyo de las bondades de las tecnologías de acción a distancia.

ABSTRACT

Happiness is currently subject of the amount of goods that we find ourselves surrounded by, product of a capitalist and neoliberalism system that gives value to all things that are statified. So this article deals with specific aspects of contemporary society according to its formation as a function of production and consumption, in total support of the technology benefits.

PALABRAS CLAVE

Subjetividad Mediática, Educación Superior, Felicidad y Digital

KEYWORDS

Media Subjectivity, Higher Education, Happiness, Digital

¹ Recibido el 28 de marzo y aceptado el 30 de marzo del 2016.

² E-mail: lya.oros@gmail.com

El sistema de educación superior en México, en la actualidad se ve inmerso en una problemática de identidad, en la que de forma palpable surge una disputa sobre el desdibujamiento de éste como una institución social y de conocimientos que pretende la formación de ciudadanos, polarizándose entre una visión de recurso y como medio de negociación-interacción, en la que se le tilda como fábrica de competencias públicas, legitimadas por intereses privados mediante procesos tecnológicos y administrativos, que de forma eficaz administran las exigencias del mercado y la ganancia, dando espacio a una educación clientelar, que se traslapa a un contexto global.

Los objetivos que se pretenden alcanzar la presente ponencia, están encausados a describir, analizar y evidenciar la participación de los actores que conforman la actual sociedad de la información como constantes de la educación superior en México, al igual que los paliativos que de ella se emanan. Al mismo tiempo se busca destacar el nivel social, subjetivo y tecnológico, los cuales son considerados, por la actual oferta educativa tanto de un sector público como privado en un nivel superior, al adoptar modelos educativos a distancia, que se potencian bajo una dinámica global y que permiten anticipar escenarios futuros del desarrollo educativo, develando espacios mediáticos, sin olvidar la participación e identificación de los elementos de la transnacionalización educativa.

En la actualidad podemos abordar una realidad, en donde las instituciones educativas de nivel superior se encuentran inmiscuidas, es decir mediante la adopción de subjetividades mediáticas, y tecnologías de acción a distancia en el mercado global de la educación superior en México, como medio legitimador de una formación del ciudadano, a la capacitación tardía del alumno inmerso en la cultura una virtualidad real, donde evidentemente los roles que le conciernen continúan redefinidos, inventado unos y desdibujando otros.

El mercado de la educación superior

Es posible hablar de una intencionalidad educativa, de la cual se significa la reforma universitaria, enmarcada por una racionalización y burocratización de las que emerge un trabajo especializado, dicha reforma se origina a partir del siglo XIX, encontrando un esquema educativo totalmente relacionado con las necesidades de la industria, trabajo y el accionar diario, perfilando cierto pragmatismo que busca relacionar los servicios educativos proporcionados por las escuelas de las universidades con las necesidades más específicas de la economía y la sociedad; sacando ventaja de la vocación práctica de los individuos, ayudando así a resolver los problemas de las empresas y la producción industrial a través de medios como el isomorfismo, que legitima relaciones clientelares entre alumnos e instituciones educativas.

Según Bill Reading (1996) es necesario reacomodar una actualidad educativa, que dirija dichas instituciones ya que la implementación de una subjetividad mediática les hace perder cotidianamente su esencia: productoras, protectoras y formadoras universalmente del individuo, para incursionarse como corporaciones transnacionales y burocráticas, resaltando el control y panóptico que de ellas emanan.

Dado lo anterior no hay duda de que la escuela como pieza formadora no puede quedar al margen de este impacto. Ha de reelaborar el currículo introduciendo este nuevo contenido de la virtualidad del que se apoya para complementar sus procesos formativos, por lo que parafraseando a Pérez (1998) retomamos:

El papel de la escuela, sería ayudar a formar ciudadanos más cultos, responsables y críticos ya que el conocimiento (en este caso sobre el potencial y los mecanismos de seducción y concienciación de los mass media y las nuevas tecnologías de la comunicación) es una condición necesaria para el ejercicio consciente de la libertad individual y para el desarrollo pleno de la democracia (p.40).

Lo anterior nos permite evidenciar la actual función de la educación superior en México, la cual está siendo tornada como objeto, ante la relación clientelar del alumno y la institución, donde las nuevas instituciones educativas, recurren a procesos isomórficos bajo la intención de sobresalir a través de estándares de calidad administrativos, más que académicos, dejando por un lado la formación universal del individuo.

Anteriormente, el modelo educativo tradicional contemplaba los espacios disciplinares bajo el esquema de aulas y muros formativos, donde el espacio (caracterizado por un encierro) arquitectónico apoyaba el panoptismo de una vigilancia, lo que permitió propiciar lo que Foucault (2000) llamó “sociedades disciplinares”. Las cuales permitieron la interrelación de tres dominios: Producción económica, Poder y política y Conocimiento.

Dispositivos didácticos productores de subjetividades

La transmisión de información plantea a los procesos de formación actuales, el desafío de construir signos y símbolos cuando las señales ya no son controladas por los dispositivos pedagógicos tradicionales: el pizarrón, el aula y el cuerpo de docentes, sino por el complemento de tecnologías de mediación, entre ellas: pantallas, celulares, dispositivos de audio, ondas electromagnéticas. El asalto del afuera de la escuela, ya sea el hambre, la tecnología o una combinación de ambas, u otros factores, exige que la educación superior no sea más un interior autosuficiente, posibilitando la producción de

subjetividades por las clases disciplinares y de control, legitimadas por medio de viejas y nuevas tecnologías.

Sin embargo, lo expuesto anteriormente requiere introducirse a una virtualidad, creada por la manipulación de tecnologías electrónicas, informáticas y cibernéticas como un mecanismo de control desde el interior y exterior de las instituciones educativas, resaltando que una figura mediática no se trata de los medios de comunicación, sino de un conjunto de tecnologías “de acción a distancia”, como sostiene Gabriel Tarde, dentro de las cuales conviven viejas tecnologías (los medios masivos) con nuevas (las tecnologías de información). Desde este punto de vista, “mediático” no quiere decir tanto proveniente de los medios de comunicación sino propio del avance de tecnologías de mediación refiriendo a Pablo Rodríguez (2009), y la tendencia de incorporación a un mundo globalizante, pendiente de las exigencias de un estado y mercado.

En cuanto a subjetividad, tomaremos su definición como un modo de vida cultural y socialmente construido, en el que encontramos sus producciones mediante prácticas materiales que dan existencia a esos modos de vida; les nombraremos dispositivos productores de subjetividades a la existencia de determinadas estructuraciones prácticas, que logran afectar un modular en la forma de vivir.

Entre los dispositivos de control y poder que destacan en una oferta educativa, encontramos los medios de comunicación, al igual que las tecnologías de información y comunicación, que bien retoma Duschatzk (2002) al mencionar que no ejercen su poder sobre los sujetos previamente constituidos, sino que los constituyen. De ahí la influencia que ejercen los medios masivos y las TIC's por instituir subjetividad, desde una epistemología constructivista del lenguaje que, hegemonizado por el soporte-pantallas, organizan un complejo sistema espacio-temporal y perceptivos-cognitivo que condiciona la producción de modos de vida.

En 1996 Manuel Castells trabajó en la trilogía de la obra *“Era de la Información”* la cual constituye un ambicioso y original intento de formular una teoría sistemática, que da cuenta de los efectos fundamentales de la tecnología de la información en el mundo contemporáneo. De la misma forma atribuye al desarrollo tecnológico, con dispositivos mediante los cuales el trabajo actúa sobre la materia, para generar producto; el análisis de Castells se desarrolla a lo largo de tres dimensiones básicas: producción, poder y experiencia, con las que, de igual forma, coincide Basil Bernstein al afirmar:

“Las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas características de información, que transmiten códigos dominantes y dominados, y esos códigos posicionan de forma diferenciada a los sujetos en el proceso de adquisición de los mismos, permitiéndonos entender el origen de los países que han propiciado y comercian con una transnacionalización educativa, producto de una virtualidad real”.
(Bernstein, 1994, p.34).

Componentes concernientes de la subjetividad mediática

En este sentido, el mundo mediático, la virtualidad real, el espectáculo, son nombres de una compresión del espacio y del tiempo (el tiempo atemporal y el espacio de los flujos) en la que los sujetos y estudiantes ya no se desplazan. Se trata, casi, de un viaje interior, sin movimiento, hacia la sustancia misma de la representación; de ahí la justificación de las universidades virtuales, clases a distancia, licenciaturas ejecutivas, procesos y modalidades digitalizadas y globalizantes que permiten el intercambio mercantil de un servicio educativo, mediante una vigilancia a distancia controladora (desterritorialización) de gobiernos haciendo ejercicio de una supuesta autonomía que les corresponde como instituciones de educación superior.

Por ello, es necesario abordar de una forma sintética, los componentes que conciernen a la subjetividad mediática en la educación superior: La educación como encierro, disciplina y vigilancia, el paso del moldeamiento a la modulación, sociedades de control, forma, formación e información, espacio, tiempo y cuerpo en las sociedades de control y la subjetividad mediática. Lo anterior se aterriza bajo la intención de evidenciar las transformaciones sociales, producto de fenómenos globalizantes, encontrándose entre ellas la “crisis de la educación”, la cual en la actualidad busca soportarse y transnacionalizarse mediante nuevas dinámicas sociales, flujos tecnológicos y sus efectos subjetivos, permitiendo dar respuesta a la cuestión: ¿Cómo dimensionar la potencia de la educación superior en la era de la información?

Hoy la exigencia no es solamente la de formarnos, sino capacitarnos, que significa ir cambiando de curso a curso, de problema en problema, de modalidad en modalidad, de competencia a competencia, al hablar de la era de la información, haciéndose notar que las tecnologías digitales, efectivamente cumplen la función como mecanicismo de vigilancia y panóptico, al igual que de sociedades de control, solo que de forma más económica y a distancia, en la que, a los nuevos y futuros profesionistas se les apoya en un proceso formativo basado en “competencias” y “artefactos virtuales”, buscando no tanto una formación histórica, sino una permanente en el orden global de la información y de las comunicaciones que permiten la transnacionalización de la educación superior adoptando esquemas isomorfos e innovadores, en los que se desvirtúan cada vez más una comunidad local o nacional para dar paso a una multiculturalidad respaldada y transitada por las relaciones sociales y subjetividades mediáticas.

A manera de líneas conclusivas

Por tanto, podemos situar subjetividades en una cultura escolar, comprendida a través de sus prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas en su mismo contexto que forman parte de la vida cotidiana de cualquier institución. Entendiendo que al abordar nuevas subjetividades

mediáticas en educación, se persigue la capacidad modeladora del conjunto de prácticas, conocimientos, y las representaciones sociales que operan a través de los medios masivos y las nuevas (y ya no tan nuevas) tecnologías de comunicación.

Por lo que, al caer en prácticas subjetivistas en educación, estaremos haciendo alusión a prácticas no reguladas, controladas, ni mucho menos certificadas hacia el interior ni exterior de una cultura escolar. En la que el cliente-educando no deja ser una figura-medio individualizada por la tecnología y masificada por la solidaridad de la mediatización.

Anteriormente, nuestras subjetividades pedagógicas terminaban con el moldeamiento, buscando la adquisición de conocimientos a través de la ciencia, la memoria y el saber. En la actualidad la subjetividad mediática reemplaza aquellos elementos tradicionales como el pizarrón dentro de un aula, para inventariar la información a través de la imagen y la opinión, resaltando la siguiente interrogante ¿Cómo vincular al docente instituido y letrado en la subjetividad pedagógica con el alumno-usuario mediatizado globalmente? y por tanto ¿Quién enseña a quién?

Las instituciones de educación superior, cada vez son más homogéneas, productos de continuas reformas, donde las imitaciones en las prácticas y estructuras juegan un rol importante, por tanto dichas instituciones tienden a modelarse después de que perciben que su competencia es cada vez más legítima y exitosa, permitiendo responder a un impacto isomórfico.

La propuesta emerge en busca de un equilibrio social que permita seguir preservando un esquema educativo tradicional, apoyado por las tecnologías de información y comunicación, en el que su uso, no sea meramente encausado a fines administrativos, comerciales y transnacionales, sino como un medio que permita continuar consolidando la formación de individuos universales, a través del conocimiento científico.

REFERENCIAS

- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata S.A, Madrid.
- Castells, M. (1997). *La era de la información Economía. Sociedad y Cultura*. Madrid: Alianza Editorial
- Castells, M. (2006). *La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Duschatzky, S. & Corea C. (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós. Argentina
- Foucault, M. (2002) *Vigilar y castigar*. México D.F: Siglo XXI.
- Pérez, P; R. (1998). *Nuevas tecnologías y nuevos modelos de enseñanza*. Madrid, España: CCS
- Reading, B. (1996). *The university in ruins*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Tarde, Gabriel. (1910). *L'opinion et la foule*. Paris: Félix Alcan

CARACTERÍSTICAS DEL MATERIAL DIDÁCTICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR NO PRESENCIAL¹

CHARACTERISTICS OF DIDACTIC MATERIAL IN DISTANCE HIGHER EDUCATION

Mario de Jesús Santiago Martínez y Mauricio Orlando Arias Carrasco ²
Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
México

RESUMEN

Los materiales didácticos son considerados un medio auxiliar o recursos facilitadores para la transmisión de conocimientos, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, los cuales pueden ser impresos o tener un formato digital, se establecen de acuerdo a los objetivos programáticos de enseñanza-aprendizaje que esté usando el docente y son enviados a los estudiantes a través de distintos medios (Zabala, García y Mena como se citó en Galdeano, 2006, párr. 5-8). En el proceso educativo de la educación a distancia se recurre a la manipulación de medios que sirven como nexo entre el tutor y el discente, no importando el espacio, distancia o tiempo donde se encuentren (Galdeano, 2006, párr. 1) y se logra mediante acciones, el uso de recursos y materiales didácticos adecuados (Galdeano, 2006, párr. 2; Roquet y Gil, 2006, p. 3 y Mena, 1996, p. 85). Este trabajo de investigación se planteó como objetivo determinar las características del material didáctico que implementan los docentes en la educación superior no presencial. Se realizó un estudio descriptivo transversal. Se trabajó con 34 estudiantes de educación superior inscritos en la modalidad no presencial, se utilizó una muestra intencional. Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva obteniéndose frecuencias relativas. Los resultados mostraron que los hipertextos e hipermedios son los recursos que más utilizan los estudiantes y que en general los materiales revisados tienen una estructura que cumple con requerimientos técnicos para ser utilizados como materiales de enseñanza. Se concluye que es necesario que los docentes contribuyan al máximo aprovechamiento del entorno virtual y diversifiquen los recursos que utilizan.

ABSTRACT

Didactic materials are considered an aid or facilitators resources to transmit knowledge within the teaching-learning process, which can be printed or have a digital format, they are set according to the teaching and learning program objectives that teachers are using and they are sent to students through different media (Zabala, García and Mena quoted in Galdeano, 2006, para. 5-8). In the educational process of distance education it is resorted to the means manipulation which serve as a link between the tutor and the learner, regardless of space, distance or time where they are (Galdeano, 2006, paragraph. 1) and it is achieved through actions, the use of resources and appropriate didactic materials (Galdeano, 2006, para. 2; Roquet and Gil, 2006, p 3 and Mena, 1996, p. 85.). This research was proposed as objective to determine the characteristics of didactic materials that implement teachers in Distance Higher Education. A cross-sectional descriptive study was made. We worked with 34 college students enrolled in distance mode, a purposive sample was used. Data was analyzed using descriptive statistics and we obtained relative frequencies. The results showed that hypertext and hypermedia are the most used resources by students and generally the revised materials have a structure that meets technical requirements to be used as teaching materials. It is concluded that it is necessary that teachers contribute to the maximum use of the virtual environment and they diversify the resources which they use.

PALABRAS CLAVE

Material didáctico, docentes, educación no presencial.

KEYWORDS

Didactic materials, teacher, distance education.

¹ Recibido el 22 de febrero y aceptado el 30 de marzo de 2016.

² E-mail: oiram0185@gmail.com, lic.mau18@hotmail.com

Los materiales didácticos pueden ser definidos como un medio auxiliar o recursos facilitadores para la trasmisión de conocimientos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, los cuales pueden ser impresos o tener un formato digital, se establecen de acuerdo a los objetivos programáticos de enseñanza-aprendizaje que esté usando el docente y son enviados a los estudiantes a través de distintos medios (Zabala, García Aretio y Mena como se citó en Galdeano, 2006, párr. 5-8).

En las modalidades a distancia, los materiales didácticos pueden tener distintos formatos según su diseño, pero como pautas didácticas mínimas deben contener: (a) introducción; (b) índice; (c) actividades de aprendizaje; (d) criterios de evaluación y autoevaluación; (e) bibliografía básica y complementaria; (g) glosarios (Martínez, 2004, p. 240); (h) objetivos de instrucción; (i) vínculos con conocimientos anterior e intereses, etc.; (j) guías y recursos para incentivar al estudiante y proporcionar retroalimentación; (k) ejercicios que faciliten la transferencia de conocimientos; (l) ejercicios que faciliten la retención (Padula, 2009, p. 4); así mismo deben ser (m) motivantes; (n) portadores de contenidos; (ñ) adecuadamente estructurados (Basabe, 2007, p. 71); (o) diseñados en forma creativa; (p) con calidad suficiente a partir de las diferentes observaciones y propuestas subsecuentes (Mena, 1992, p. 125). Hay más características que pueden ser necesarias, como: contar con material complementario, enlazar sitios de interés, incluir un calendario de actividades o dirección electrónica, etc. (Martínez, 2004, p. 240). Así mismo se considera que para que exista calidad en los materiales didácticos a emplear, se debe tomar en cuenta la accesibilidad, legibilidad, mantenimiento de la atención, claridad ilustrativa, coherencia expositiva y eliminación de errores (ortográficos, de impresión, etc.) (Padula, 2009, p. 4).

Se han realizado estudios sobre la construcción de los elementos y características de los materiales de texto didácticos que los estudiantes utilizan (D'Agostino, Meza y Cruz, 2005), sobre las actividades de enseñanza aprendizaje para diseñar un material didáctico para poder autodirigir la enseñanza de una secuencia de procesos de aprendizaje (Badia, Barbera, Coll y Rochera, 2005; Area, 2003;

Rodríguez y Ryan, 2001; García y López, 2009) y sobre la integración de material didáctico tecnológico para facilitar los procesos educativos (Sánchez y Tierno, 2001), pero son menores los esfuerzos por documentar el tipo de material didáctico que implementan los docentes en educación no presencial, por esa razón este trabajo de investigación se planteó como objetivo determinar las características de dicho material, en virtud de la importancia que tienen en este tipo de sistema educativo.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Se trabajó con 34 estudiantes de educación superior inscritos en instituciones de educación superior en la modalidad no presencial, se utilizó una muestra intencional. Se tomaron como criterios de inclusión que estudiaran una licenciatura en línea o a distancia y excluyeron a estudiantes de la modalidad presencial. Para la integración de la muestra se aplicó el instrumento de manera individual.

MATERIALES

Se utilizó la lista de cotejo TIMADI- 2013, diseñada por los autores de este estudio. La cual determina las características del tipo de material didáctico así como los elementos que contienen y que se utilizan en la educación no presencial. La lista de cotejo consta de dos apartados; en la primera parte se indican una lista de materiales didácticos que se utilizan en la educación no presencial y en la segunda parte los elementos que generalmente se integran en la elaboración de materiales (Basabe, 2007; Martínez, 2004; Padula, 2009; Mena, 1992). Para su llenado, los participantes debían marcar los tipos de materiales que utilizan y los elementos que contienen los materiales que les proporcionaron sus docentes. La validez del mismo se determinó mediante un juicio de expertos. Así mismo se realizó una prueba piloto previo a su aplicación.

TIPO DE ESTUDIO O DISEÑO

Se realizó un estudio descriptivo transversal.

PROCEDIMIENTO

Fase I.- La muestra fue integrada por 34 estudiantes de educación superior inscritos en la modalidad no presencial, se utilizó una muestra intencional.

Fase II.- Para poder determinar las características del material didáctico que implementan los docentes en la educación superior no presencial se diseñó el instrumento TIMADI- 2013 sobre los tipos de material que utilizan y los elementos que contienen.

Fase III.- Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva obteniéndose las frecuencias relativas.

RESULTADOS

La figura 1 muestra que los materiales didácticos que más ocuparon los participantes fueron los siguientes. Los materiales basados en la world wide web los ocupó el 100%, el hipertexto(navegación entre textos) un 85 %, los portales institucionales un 82%, la videoconferencia un 76%, las cintas de video un 62%, la audioconferencia un 53%, las cintas de audio un 50%, mientras que el material impreso obtuvo un 44%, la programación en televisión la ocuparon un 26%, el Cd-ROM y el DVD ROM un 21%, y finalmente la programación de radio solo la utilizaron un 9%.

En la figura 2 se muestra que un 97% indicó que el material didáctico utilizado incluye el propósito u objetivo del material así como el desarrollo del contenido. La bibliografía básica y complementaria la

mencionaron un 94%, la portada un 91% así como actividades o ejercicios de aprendizaje y ejercicios de evaluación, el esquema del contenido un 79%, índice un 76% y finalmente la introducción un 62%.

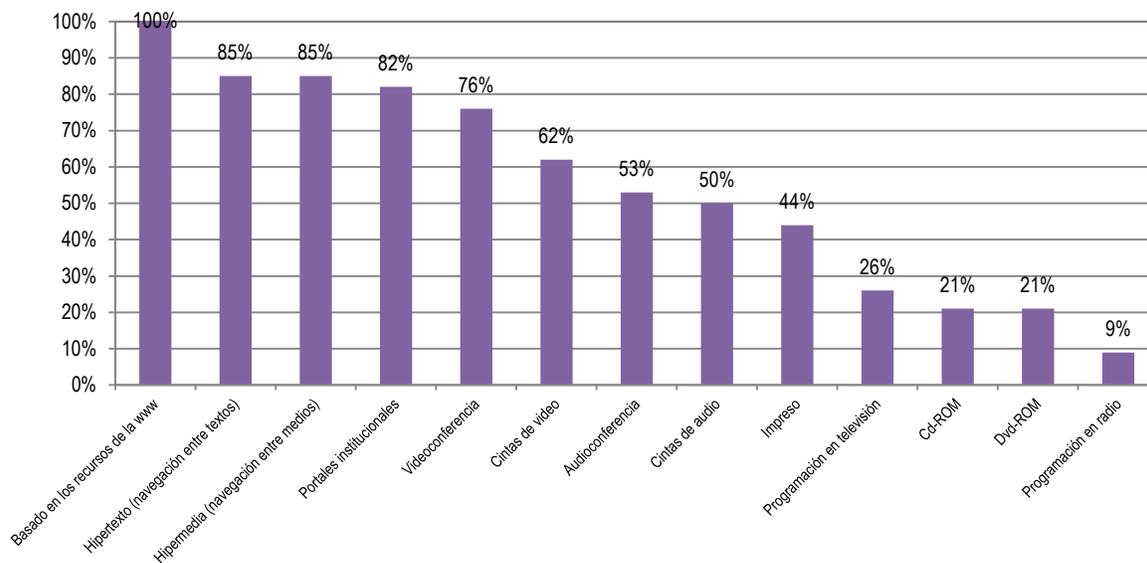


Figura 1. Tipos de materiales didácticos que se implementan en educación no presencial

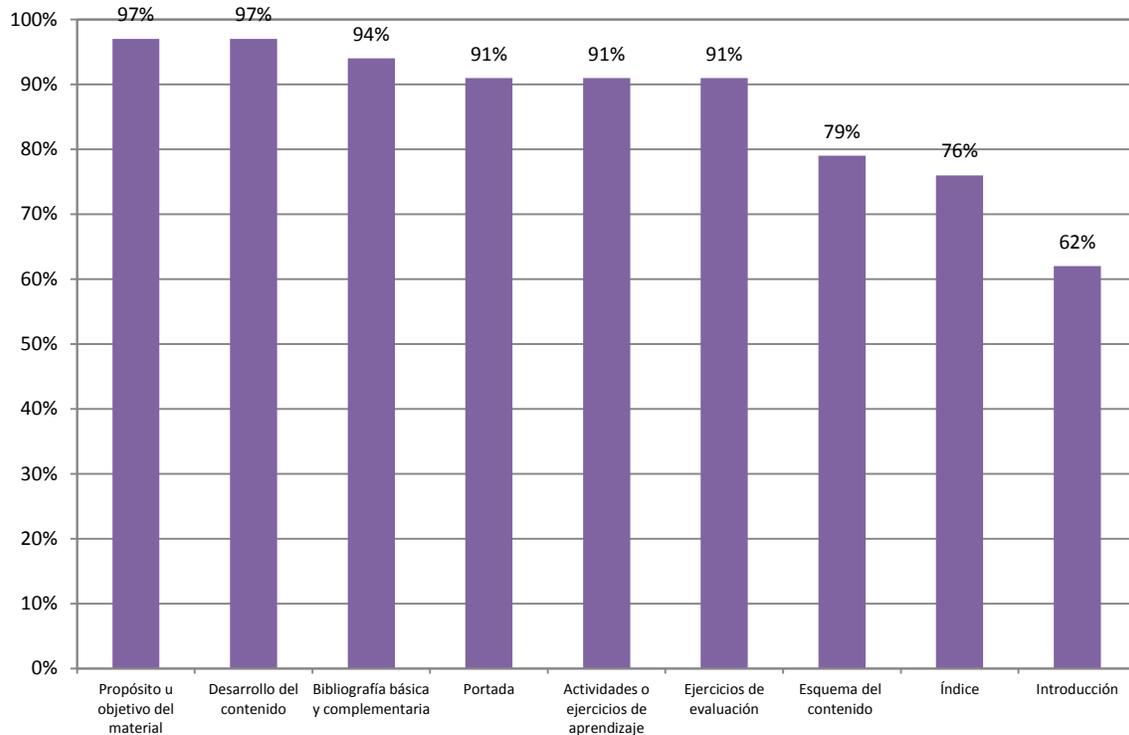


Figura 2. Elementos que contienen los materiales didácticos que se implementan en educación no presencial.

DISCUSIÓN

De manera general en el estudio se puede observar que la implementación de los materiales didácticos que se ocupan en la educación universitaria no presencial varía, ya que en mayores porcentajes se usan los materiales basados en la world wide web, el hipertexto (navegación entre textos) y los portales institucionales mientras que los menores porcentajes los presentan el uso de material impreso, programación en televisión y radio así como el Cd-ROM y el DVD ROM. Llama la

atención la utilización de la world wide web sea la principal herramienta de trabajo para poder realizar sus actividades escolares, por lo que debería considerarse que los materiales para estudiar en esta modalidad educativa estén disponibles en la red.

Respecto a los elementos que contienen los materiales didácticos que se implementan en educación no presencial, se aprecia que la mayoría incluye el propósito u objetivo del material, el desarrollo del contenido, la bibliografía básica y complementaria así como la portada, sin embargo, se ha dado menor importancia en incluir en los materiales didácticos que se utilizan elementos como actividades o ejercicios de aprendizaje y ejercicios de evaluación, el esquema del contenido, el índice y la introducción por lo que sería importante que cada una de las Instituciones educativas tengan su propio manual de elaboración de material didáctico donde se recomiende la integración de dichos elementos para su mejor desarrollo.

Los resultados coinciden con los estudios desarrollados en Costa Rica, por D'Agostino, Meza y Cruz (2005) quienes analizando los elementos y características de los materiales de texto didácticos que utilizan los estudiantes de la UNED durante su proceso de enseñanza aprendizaje, encontraron que en el material didáctico se incluyen sobre todo los propósitos, objetivos y el uso de recursos gráficos. En dicho estudio se señaló la importancia de mostrarles a los estudiantes los objetivos en los materiales didácticos y promover ejercicios dinámicos en cada lección.

Aunque de acuerdo con los datos, los materiales tienen una estructura apropiada, sería conveniente que todas las instituciones que realizan educación no presencial implementaran un programa permanente de producción y mejora de los materiales didácticos a fin de que se facilite la práctica docente y la comprensión de los contenidos. Todo un proyecto editorial puede ser implementado por las instituciones educativas que genere beneficios adicionales para todos los involucrados. Los materiales que se diseñen debe permitir la fluidez de la información, responder a las necesidades del usuario e integrar elementos motivadores para que a los estudiantes se les facilite obtener

aprendizajes nuevos en su campo de estudio (Area, 2003, p. 6). Los materiales que se desarrollen deben (a) incentivar el aprendizaje tanto en la teoría como en la práctica de cada asignatura; (b) fomentar la comunicación e intervención de los alumnos en las actividades grupales; (c) anexar al material existente información que sea relevante para acrecentar el aprendizaje; (d) proporcionar a los alumnos de forma directa e inmediata los temas a abordar; (e) fomentar en los alumnos la información más importante y dar a conocer de forma separada los temas de cada unidad; y (g) provocar el desarrollo sensorial del discernimiento y el proceso de comunicación en los estudiantes. (Rodríguez y Ryan, 2001, párr. 43, 51, 64-65).

De la misma manera es importante que los docentes contribuyan en la utilización correcta y el máximo aprovechamiento de los entornos virtuales de aprendizaje que a menudo se utilizan en la educación no presencial, es por ello que es imprescindible que el docente conozca y sepa utilizar este medio y pueda adaptarlo a su propia forma de enseñanza.

Finalmente en el diseño de materiales didácticos se puede retomar lo propuesto por García y López (2009) quienes refieren que en la UNED las herramientas didácticas que son elaboradas por los profesores están supervisadas por la comisión metodológica (p. 2). En esa institución existe la Guía de Carrera, el Programa de la Materia y las Unidades Didácticas. Adicionalmente para facilitar el aprendizaje de sus alumnos también se crearon los Cuadernillos a Distancia (p. 3), esta institución educativa también cuenta con un programa televisivo transmitido cada semana en España, donde el tutor hace hincapié en el programa temático que se va a desenvolver durante el curso, los objetivos a perseguir, durante la transmisión también se muestran imágenes y textos para que los televidentes entiendan de forma fácil y correctamente los contenidos (p. 5). La existencia de lineamientos y recursos necesarios para elaborar materiales puede facilitar su diseño y optimizar los esfuerzos de tutores y estudiantes (Badia, Barbera, Coll y Rochera, 2005, p. 7).

REFERENCIAS

- Area, M. (2003). De los web educativos al material didáctico web. *Comunicación y Pedagogía*, 32-38.
- Badia, Barbera, Coll y Rochera (2005). *La utilización de un material didáctico autosuficiente en un proceso de aprendizaje autodirigido*. Barcelona, España: Revista de Educación a distancia.
- Basabe, P. F. (2007). *Educación a distancia en el nivel medio superior*. México: Trillas.
- D'Agostino, Meza y Cruz (2005). *Elementos y características de material impreso que favorecen la formación y el aprendizaje a distancia en la UNED*. Costa Rica: UNED.
- Galdeano, M. (2006). *Los materiales didácticos en la educación a distancia: funciones y características*. Argentina: Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Nordeste.
- García, J., & López, M. (2009). Materiales didácticos en la educación superior a distancia: experiencia de la UNED. *Revista Letras Jurídicas*, 1(19), 1-16.
- Martínez, R. R. (2004). Modelo psicopedagógico para el diseño y la evaluación de materiales didácticos en la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia.*, 7(1), 237-245.
- Mena, M. (1992). Nuevos enfoques pedagógicos para mejorar la producción de materiales en educación a distancia. *Journal of distance education*, 7(3), 121-130.
- Mena, M. (1996). *La educación a distancia en el sector público. Manual para la elaboración de proyectos*. México: Instituto Nacional para la Administración Pública.
- Padula, P. J. (2009). Control de calidad y educación a distancia. Relaciones y revelaciones. *Revista Iberoamericana de Educación.*, 6(35), 1-7.
- Rodríguez, A. I., & Ryan, G. (2001). Integración de materiales didácticos hipermedia en entornos virtuales de aprendizaje: retos y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación.* 25.

- Roquet, G. G., & Gil, R. M. (2006). *Materiales didácticos impresos para la educación abierta y a distancia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

CONTENIDO

Volumen 2. Número 1. 2016

EDITORIAL

- **Rapidez, eficiencia y colaboración: nuestro proceso editorial 5-7**

EDUCACIÓN

Propuestas pedagógicas

- **La estructura de un modelo pedagógico para procesos de diseño curricular.** Jorge Everardo Aguilar-Morales. Asociación Nacional de Docentes Universitarios A.C. México. 9-36
- **Gerencia de las tics en la educación a distancia: perspectiva actual y nuevos escenarios para el futuro.** Yeomar Escalona de Hernández. Universidad Nacional Abierta. Venezuela. 37-52

Experiencias Educativas

- **¿Cómo empezamos? Estrategias para implementar un programa de mejora continua en una institución educativa.** Jorge Everardo Aguilar-Morales y Edgar Omar Aguilar-Morales. Asociación Nacional de Docentes Universitarios A. C. México. 53-79.

Reflexión y análisis

- **De la construcción de la ciudadanía a la capacitación tardía del alumno-cliente la subjetividad mediática ante un contexto isomorfo en las Instituciones de Educación Superior en México el caso del ITSSLP.C.** Lya Adlih Oros Méndez. Instituto Tecnológico Superior de San Luis Potosí, Capital. San Luis Potosí, México. 81-88.

Estudios empíricos y reportes breves

- **Características de los hábitos de estudio en bachilleres de los Valles Centrales de Oaxaca.** Rosalba Otilia Carrasco Moreno y Alary Pereyra-Martínez. Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. México.89-104.
- **Características del material didáctico en la educación superior no presencial.** *Jóvenes investigadores.* Mario de Jesús Santiago Martínez y Mauricio Orlando Arias Carrasco. Centro Universitario Casandoo/ Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. México. 105-113.
- **Las redes sociales como recurso didáctico en una universidad privada del estado de Oaxaca.** *Jóvenes investigadores.* Miguel Eduardo Pérez López y Noé Sosa Sosa. Centro Universitario Casandoo. México. 115-123.
- **Usos de las tecnologías de la información y la comunicación entre estudiantes de telesecundaria en zonas rurales.** *Jóvenes investigadores.* Christopher Karú González Pérez y Alary Pereyra Martínez. Centro Universitario Casandoo / Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. México. 125-133.

CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO

Artículo de Reflexión

- **Análisis contingencial y el uso de técnicas cognitivo conductuales de segunda y tercera generación.** Felipe de Jesús Patrón Espinosa. Investigador Independiente. México.135-144.
- **Requisitos de publicación** 147-150
- **Consejo Editorial** 151-152

REQUISITOS DE PUBLICACIÓN

1. Todos los artículos deberán dirigirse al Editor de la revista *Cathedra et Scientia. International Journal*, al correo electrónico: profesoresuniversitariosmx@gmail.com, con el asunto: "revista" Se acusará recibo de los textos por vía electrónica.

2. La revista publica en su sitio de internet dos números anuales uno en el mes de abril y otro en el mes de septiembre.

http://www.profesoresuniversitarios.org.mx/index_catedra_ciencia_international_journal.html

Por lo que una vez aceptado el trabajo se emitirá una carta de aceptación y se remitirán separatas de los artículos aceptados por vía electrónica una vez que hayan sido editados.

3. Deberán adjuntarse a los textos la dirección para recibir correspondencia de cada uno de los autores, el número de teléfono y fax de la institución donde laboren y de su domicilio particular, así como sus direcciones electrónicas.

4. La revista recibe trabajos en las modalidades de reportes de investigación, informes, artículos monográficos, reseñas bibliográficas, analíticas o comentadas, en todas las disciplinas y áreas del conocimiento, **la revista tiene como objetivo aumentar la visibilidad de la producción científica de los profesores universitarios y sus estudiantes. Se prefieren los trabajos que reporten datos empíricos y aquellos artículos que incluyan estrategias para mejorar la práctica profesional. Se aceptan trabajos con diversas posiciones metodológicas siempre que los diversos elementos del reporte sean congruentes entre sí.**

5. Aun cuando la revista publica en idioma español, también se aceptan trabajos en inglés y portugués, los autores deberán acompañar sus artículos de un resumen en español y en inglés; cuando el

artículo este en inglés y en portugués el artículo se deberá acompañar con un resumen en español. En el resumen se deberán utilizar un máximo de seis descriptores o palabras clave que indiquen el contenido temático del texto en ambos idiomas.

6. El envío de los artículos implica la aceptación de su publicación en formato electrónico en el portal de la Asociación Nacional de Docentes Universitarios, sin ningún tipo de retribución económica para los autores. Los autores deberán enviar el artículo acompañado del formato de cesión de derechos correspondientes. Los autores son libres de publicar posteriormente sus artículos en los sitios o medios que considere más conveniente. La asociación agradece se le indique el lugar en donde se publiquen adicionalmente los artículos.

7. La revista acepta artículos inéditos y originales. En el caso de artículos publicados anteriormente el autor deberá señalar las razones por las que desea su publicación en nuestra revista. Los artículos enviados no deberán postularse al mismo tiempo a otra revista para su evaluación.

ARBITRAJE

8. Los artículos se someterán de manera anónima a la revisión de dos árbitros independientes, de cuyo dictamen dependerá su publicación. En el proceso de evaluación, se guarda reserva de los nombres de los autores y de los evaluadores. La decisión de aceptar, revisar o rechazar artículos finalmente es tomada por el Comité Editorial, basándose en los informes de los evaluadores y comunicada al autor principal por el Editor de la revista.

PRESENTACIÓN

9. Los artículos deberán ser enviados en formato de archivo Word o RTF, con letra arial narrow 12 con espacio de 1.5. Utilizando la plantilla existente que puede ser descargada [aquí](#)

10. Se seguirán, en todos los casos, las indicaciones que al efecto ha formulado la Asociación Psicológica Americana en la última versión de su Manual de Publicaciones.

11. Con relación al título del artículo, éste no debe exceder de quince palabras y describirá el contenido clara, exacta y concisamente, en inglés y en español.

12. El nombre y el apellido del autor o autores se anotará inmediatamente abajo del título, omitiendo su grado académico o profesión. Enseguida se anotará el nombre de la institución en que laboran los autores y el país. En nota al pie se indicará la dirección a la que pueden solicitarse copias del artículo.

13. Los cuadros, tablas o figuras se presentarán en Word y deberán estar intercalados en el lugar que correspondan dentro del artículo.

14. Es posible incluir en el artículo materiales multimedia o enlaces a dichos materiales.

15. Para una mejor comprensión del estilo de la publicación se sugiere consultar la guía para autores y la plantilla de los artículos en la página web de la revista http://profesoresuniversitarios.org.mx/index_catedra_ciencia_international_journal.html. En virtud de las necesidades de formación de investigadores la guía de autores trata de ser también un instrumento de aprendizaje para nuevos investigadores.

CUOTAS

15. Los autores de los trabajos aceptados para su publicación deberán realizar una aportación de \$150.00 usa dollar o \$1,500.00 pesos mexicanos. Estos cargos cubren parte de los costos de producción de la revista, la disponibilidad en línea, hosting y archivado y permite una mayor circulación de la revista, así como la disponibilidad inmediata en línea para su descarga de datos ilimitada en todo el mundo. La Asociación Nacional de Docentes A. C. tiene una beca para publicación para todos sus afiliados. Los afiliados a la asociación no realizarán ninguna aportación independientemente del número de trabajos que envíen. Cuando la publicación forme parte de las memorias de un congreso científico los autores no deberán hacer ningún pago adicional a la cuota que hubieran realizado en su inscripción a dicho congreso.

SUSCRIPCIONES

15. Para los lectores nuestra revista es gratuita, digital y de libre acceso pero si desean recibir los artículos lo pueden solicitar a profesoresuniversitariosmx@gmail.com.

COMUNICACIÓN

16. Toda la comunicación para efectos de envío de artículos, canjes, suscripciones, etc. deberá dirigirse a:

Asociación Nacional de Docentes Universitarios A.C.

Joaquín Amaro 408, Col. Figueroa Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México. C.P. 68070

Tel. (951) 5495923

www.profesoresuniversitarios.org.mx

E-mail: profesoresuniversitariosmx@gmail.com

CONSEJO EDITORIAL

Editores Generales

Jorge Everardo Aguilar Morales
Asociación Nacional de Docentes Universitarios A. C.

Tania Alfaro Flores
Hospital Juárez de Especialidades –
Secretaría de Salud
Fundación Bariátrica Mexicana A. C.

CONSEJO EDITORIAL POR DISCIPLINAS CIENTÍFICAS

Turismo

Norma Isabel Aguilar-Gaytán
Asociación Nacional de Docentes Universitarios A. C.
México

Maité Echarri Chávez.
Facultad de Turismo, Universidad de La Habana

Políticas Públicas

Gustavo Urbano Curiel-Avilés
Instituto Tecnológico de Oaxaca
México

Arquitectura

María Teresa Hernández-García
Asociación Nacional de Docentes Universitarios A. C.

Joel Hernández-Ruiz
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

Ciencias Químicas

Leobardo Reyes Velasco
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

Adriana Moreno Rodríguez
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

Economía

José Ramón Ramírez Peña
Instituto de Estudios Superiores de Oaxaca

Ciencias del Comportamiento

Edgar Omar Aguilar-Morales
Asociación Nacional de Docentes Universitarios A. C.

Mónica Soledad Maldonado Aragón
Universidad Nacional Autónoma de México

Educación

Edith Elizabeth Aguilar-Morales
Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca

Alary Pereyra Martínez
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

Nadia Ramírez Toledo
Centro Universitario Casandoo

Dulce Magaly Pérez Alvarado
Centro Universitario Casandoo

Aura Lorena Cristóbal Galván
Centro Universitario Casandoo

Miguel Cruz Matías
Centro Universitario Casandoo

Ingeniería Industrial

Arturo González Torres
Instituto Tecnológico de Tláhuac

Enfermería

Nora Patricia Sánchez Chávez
Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca