

Cathedra et Scientia

International Journal



ISSN: 2448-5322

VOLUMEN 5. NÚMERO 1

Enero -Junio 2019

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.

Indizada en el Directorio de

latindex

Cathedra et Scientia. International Journal. Volumen 5. Número 1. Enero -Junio 2019. 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 junio de 2019. 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 5. NÚMERO 1

Enero-Junio 2019

EDUCACIÓN

Reflexión y análisis

ANDRAGOGÍA: UNA EXPERIENCIA PERSONAL¹

ANDRAGOGY: A PERSONAL EXPERIENCE.

Flavio de Jesús Castillo Silva²,
Instituto Tecnológico del Valle de Oaxaca.
México.

RESUMEN

En el presente trabajo se describe la Andragogía y su respectiva praxis con el propósito de compartir acerca de ella desde la experiencia, esto sin obviar el sustento teórico mínimo necesario para su comprensión, desde su definición hasta la manera de ejecutarla dentro del aula. Se hicieron anotaciones basados en los cinco andragogos que han hecho aportaciones para abonar al corpus de esta ciencia. Han sido ya nueve años en que el autor decidió ser andragogo de tiempo completo porque sus participaciones han sido con adultos desde licenciatura hasta doctorado y eso le ha permitido escrudifiar durante diferentes procesos formativos con participantes interesados en esta ciencia y que ha ido depurando, presentando de manera descrita y en ocasiones compartiendo imágenes extraídas de sus obras para ilustrar lo mejor posible la manera de poder llevarla al aula.

ABSTRACT

The present work describes Andragogy, and its respective praxis, with the purpose of sharing about it from experience without forgetting the minimum theoretical support necessary for its understanding, from its definition to the way to execute it in the classroom. Notes were taken based on the five andragogues that have made contributions to improve the corpus of this science. It has been nine years since the author decided to be a full-time andragogue because his participations have been with adults from bachelor's degree to doctor's degree and that have allowed him to investigate during different training processes with participants interested in this science and that he has been debugged, presenting in a described way and sometimes sharing images extracted from his works to show the best as possible way to take it to the classroom.

PALABRAS CLAVE

Pedagogía, Andragogía, Praxis andragógica.

KEYWORDS

Pedagogy, Andragogy and Andrological Praxis

¹ Recibido el 5 de junio de 2019 y aceptado el día 15 de junio de 2019.

² E-mail: doctor.flaviocastillo@gmail.com

En el año 2010, cuando iniciaba mi doctorado, empecé a sentirme incómodo con cada facilitador que iniciaba materia con nosotros, siempre nos decían sus “reglas del juego”, qué haríamos, cuánto valdría cada uno de los trabajos, cuándo y cómo teníamos que entregárselos o enviárselos, asimismo, con quién trabajar. Para mí era inaudito que me dieran una cantidad de reglas y de maneras de demostrar que aprendí en cada materia, pero volteaba hacia mis compañeros, sobre todo, en las primeras materias y me daba cuenta que ellos estaban conformes, ¡no era posible!, sin embargo, mi inconformidad no quedaba ahí, mis compañeros en el primer grupo eran recién egresados de su maestría y quizá también de su licenciatura, un poco como lo que hacen más común ahora: viajar por los niveles educativos, muy buenos para citar autores pero sin la experiencia que da el ejercer cada uno de los niveles educativos, entonces, yo debatía al final de cuentas con mis facilitadores.

Mi inconformidad fue tal que empecé por buscar “algo” que me explicara qué hacer, inicialmente no me quejaba y no por temor a alguna represalia, sino porque la pregunta inmediata podría ser: ¿dinos cómo? Y en ese momento no sabía cómo cambiar la manera de trabajo en el aula.

Como docente de posgrado, mi práctica era como el de los demás, bajo la idea de que, al iniciar la materia, los estudiantes recibían una antología por parte de la institución relativa a dicha materia, la mayoría de los docentes se apegaban exclusivamente en esa antología obviando los cientos de fuentes que había a la disposición en medios como el Internet y libros impresos; ya que estaba predeterminado qué se tenía que impartir. La fórmula que representaba a una materia en ese plantel podría ser expresada así:

**Materia Nueva = antología + exposiciones de ellos + clases magistrales
+ trabajos (ensayos o cosas parecidas)**

Figura 1. Fórmula de cursos de posgrado pedagógicos.

Con base en lo escrito anteriormente, puedo agregar que al estudiante en todo su recorrido académico se le cimentó fuertemente el *status quo* y como en la historia del elefante que le han amarrado la pata desde pequeño, solo se limita y pide que el docente sea quien le dirija, le enseñe negando inconscientemente el gran potencial que posea cada uno de los estudiantes bajo la consigna reafirmada de: “el profesor es el que sabe y ustedes vienen a que les enseñe”.

Si se observa la siguiente imagen (figura 2), en ella se ha expresado de manera libre -los porcentajes son relativos no absolutos- el nivel de participación que debe tener tanto el estudiante como el facilitador en los diferentes niveles educativos, donde se aprecia que entre mayor grado académico mayor responsabilidad del estudiante y menor participación del facilitador.

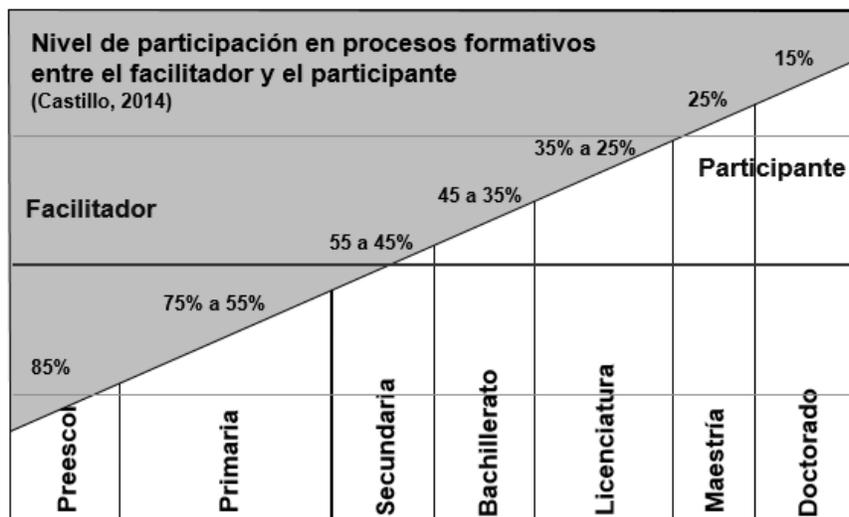


Figura 2. Participación del docente y del estudiante en el Sistema Educativo Mexicano. Fuente: Castillo, 2014.

Específicamente para la Andragogía, ésta debe de ser utilizada desde licenciatura hasta posgrado, de ahí que se puede apreciar que la Pedagogía no sería la ciencia para estos niveles educativos por sus características de control, además, el proceso de enseñanza provoca que los estudiantes estén en espera de que el facilitador o docente sea quien se encargue de darles de manera digerida la información del tema que estén viendo en su momento.

Revisando la figura 2, el facilitador que esté frente a grupo en Licenciatura o Posgrado deberá observar que su práctica docente ya no deberá ser como han sucedido sus clases, en donde él es la fuente principal de la generación del conocimiento, sino que ahora deberá dar cabida a emplear la Andragogía y esto lo enviará a una práctica menos estresante para todos.

La Andragogía en México es poco conocida. En países como Venezuela, la Andragogía no solo es conocida, sino que tres de sus máximos exponentes son de ese país y en su desarrollo se observa una secuencia generacional de facilitador-participante: el Dr. Félix Adam (qepd) fue facilitador del Dr. Manuel Castro Pereira y éste a su vez fue facilitador del Dr. Adolfo Alcalá, la influencia andragógica para el autor está sustentado en estos tres andragogos venezolanos.

La Andragogía puede definirse como la ciencia que tiene como objeto de estudio al adulto que está en situación de aprendizaje (Castillo, 2018a) y su aportación contribuye a optimizar los procesos formativos de universitarios, tanto de licenciatura como de posgrado –aunque en esta última se puede apreciar mejor sus beneficios-. La definición más amplia y completa es atribuible al Dr. Adolfo Alcalá que en su libro de Andragogía (2010) la definió como:

La ciencia y el arte que, siendo parte de la Antropogogía y estando inmersa en la educación permanente, se desarrolla a través de un hecho sustentado en: la institución educativa, el ambiente, el contrato de aprendizaje, la didáctica, la evaluación y el trabajo en equipos, cuyo proceso, al ser orientado con el fin de lograr horizontalidad, participación y sinergia positiva por el Facilitador del aprendizaje, permite incrementar el pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad del participante adulto, en cualquiera de sus etapas vitales, con el propósito de proporcionarle una oportunidad para que logre su autorrealización (Alcalá, 2010, p. 100).

Según Castillo (2010), la Andragogía como término, es un neologismo dado por la UNESCO, fue mencionada en 1833 por el maestro alemán Alexander Kapp para explicarle a sus estudiantes el proceso formativo que usaban los griegos –entre ellos Platón-. En el siglo XX, se retomó el término por Malcolm Knowles a quien nombraron Padre de la Andragogía y es quien enunció seis principios:

1. **El aprendiz necesita saber por qué tiene que aprender algo antes de someterse al proceso de aprendizaje.** Como el adulto es partícipe de su formación, él debe identificar claramente la necesidad de su aprendizaje que, a diferencia de los niños que son guiados por sus padres, ellos como adultos toman la decisión de someterse a un proceso formativo³ para los intereses que le sean convenientes.
2. **El concepto de sí mismo o autoconcepto.** En la andragogía, el adulto por ser una persona con un grado de madurez tal que le permite saber que en él mismo está la responsabilidad de su crecimiento y de su vida, al dar el primer paso al decidirse participar en un proceso formativo,

³ Serie de cambios temporales que se desarrollan en un tiempo y lugar determinados, con una continuidad formal y una dirección definida que supone una interacción entre facilitadores y participantes con el objeto de transformar una necesidad de aprendizaje en desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes (Leirman et al. 1990).

significa que ha determinado que su autoconcepto actual le es insatisfactorio y que ve una posibilidad de mejorarlo.

3. **El papel de la experiencia de los participantes.** En la andragogía se reconoce que los participantes traen un bagaje de conocimientos generales (de su vida, de su o sus grados académicos, de cursos previos y de otras tantas fuentes de información), así como las experiencias acumuladas por el tiempo y eventos vividos. Todo esto multiplicado por la cantidad de participantes hace que el proceso formativo sea prácticamente único.
4. **Disponibilidad de aprender del participante.** Tiene que ver con que los contenidos temáticos desarrollados en el proceso formativo sean significativos al participante debido a que puede relacionarlos con su vida o con algún rol en ella, asimismo, todas las actividades a realizar (tareas/actividades) estén estructuradas de tal manera que permitan pasar de una etapa de desarrollo a otra.
5. **Orientación hacia el aprendizaje.** Es conveniente considerar dos cosas: (a) que el proceso formativo esté planteado para obtener conocimientos, destrezas, valores y actitudes de una manera más eficaz al presentárselo en un contexto de aplicación a las situaciones de la vida real y (b) que el tiempo sea el apropiado en la formación y no se llegue al extremo de mantenerlo sentado varias horas, no hay que olvidar que aunque estén sentados en sillas cómodas, con el paso del tiempo, el cansancio se vuelve un distractor del aprendizaje e incluso un suplicio si el tiempo ha sido exagerado.
6. **Motivación para aprender.** La motivación intrínseca es la más importante y le pertenece al participante, podemos estimularla más no generarla, en sentido contrario, la motivación extrínseca tiene que ver con los factores ambientales y según los expertos se basa en tres cosas principalmente: recompensa, castigo e incentivo (Castillo, 2010, pp. 5-7).

Como se aprecia en los principios del Dr. Knowles, el adulto del latín *adultus*, que se podría entender como una persona que ya creció -o ha dejado de crecer-, aprende muy diferente a como aprenden los niños, por eso, autores como Adam (1987) y Alcalá (2010), mencionaron que la

Pedagogía es para los niños y la Andragogía para los adultos y esto tiene una clara manera de entenderse, el niño, aunque tampoco es considerado como una *tabula rasa*, no tiene tantos antecedentes en diferentes ámbitos que le permita determinar su o sus actividades de aprendizaje, su proceso es dirigido y totalmente vertical, en cambio, el adulto aún sin tener estudios previos, tiene experiencia como estudiante, trabajador y familiar, todo ello le servirá para poder determinar qué le es o no conveniente aprender, en qué orden, entre otras cosas y esto refleja la frase del Dr. Castro que en la oficina de su rectoría en el 2015 dijo: “La Andragogía es la libertad del adulto en situación de aprendizaje”.

Entonces, ante esta situación la apreciación del proceso formativo es diferente, en la Pedagogía, el profesor dirige el trabajo, indica a sus estudiantes qué y cómo hay que hacerlo, por lo que queda claro el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA), en cambio, en la Andragogía el proceso se identifica como de Orientación-Aprendizaje, porque el facilitador promueve el aprendizaje de sus participantes –estudiantes-, los asesora, los guía pero no les enseña, en otras palabras, facilita el aprendizaje, mismo que es asumido como responsabilidad del participante en cuyo proceso formativo al final de cuentas todos aprenden de todos.

El proceso de Orientación-Aprendizaje es propio de la Andragogía, al estar acompañado de los dos principios andragógicos aportados por el Dr. Adam (1977) produce que el aula se democratice y se asegure una plena corresponsabilidad durante el proceso formativo desde el principio hasta el fin. Se deja afuera del mismo que el facilitador o andragogo quisiese tomar como suyas ciertas tareas, de hecho, si lo intentase sería más un docente parado en alguna parte de la Pedagogía.

Y aquí cabría la aclaración que no se está intentando hacer parecer que la Pedagogía es “mala”, sino que ésta no tiene cabida en la educación de adolescentes, mucho menos entre adultos, ésta ha

sido definida como el “arte de educar a los niños” (Santaella, 2003, p. 1078), en este sentido a pesar de contar con prácticamente 400 años de existencia tomando de referencia la Didáctica Magna de Comenio hasta la fecha aún no resuelve situaciones de la educación de los niños, por lo que, intentar utilizar la Pedagogía con adultos sería una falta de respeto hacia el intelecto y experiencia de los participantes, aunque más adelante quedará más clara esta afirmación, cabe mencionar que observar en los planes y programas de estudio de carreras afines a la educación en donde se lea: “pedagogía del adulto”, “pedagogía del adolescente” o “pedagogía del adulto mayor” es una clara deficiencia de lo existente para el ser humano en sus diferentes momentos en su ciclo vital.

Castro (1990) propuso un modelo curricular andragógico, cuyos componentes son: **el participante –adulto-, el facilitador –andragogo-, el grupo de participantes y el medio ambiente –de aprendizaje-:**

El participante –persona adulta- que se incorpora a un proceso de formación que en educación formal podría ser una licenciatura, maestría o doctorado, es un profesionalista que ha acumulado experiencia y se ha hecho incluso hasta experto en alguna área del saber, ya no es cualquier estudiante –entendiéndolo como alguien que espera que le enseñen-, sabe que es el protagonista de su aprendizaje y que puede criticar, aportar, la iniciativa es también otra característica, al igual que tiene mayor argumentación para debatir, explicar y proponer.

En palabras de Castro (1990), “**el andragogo** es un educador que, conociendo al adulto que aprende, es capaz de crear ambientes educativos propicios para el aprendizaje”. En su acepción más amplia, el andragogo es el que proporciona ayuda educativa al adulto. Alcalá (2010) sugiere que se le denomine simplemente como “facilitador”, quien tenderá a desarrollar competencias para actuar con éxito en los procesos de aprendizaje autodirigido. Para este caso, el andragogo requiere aparte de ser

experto en los contenidos disciplinares, conocer acerca del participante y la manera en que pueda orientarlo considerando las características generales y particulares de ellos.

El grupo de participantes, con los talentos que entrelazan sinérgicamente, promocionan en el proceso de orientación-aprendizaje que sus conocimientos sean enriquecidos por la gama de perspectivas profesionales que están interactuando en las actividades dentro y fuera del aula, dando cumplimiento así a lo que Castro (1990) citó como “agentes de aprendizaje ya sea en el contenido o proceso”.

El medio ambiente, que actualmente se podría entender como “ambiente de aprendizaje”, en palabras de Alcalá (2010), se entiende como “...el escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje andragógico” y para Castro (1990), existen tres tipos: (a) el inmediato, creado para promocionar el aprendizaje (el aula); (b) la escuela, quien aporta los recursos y (c) la sociedad con sus instituciones y organizaciones.

Nada de esto podría ser posible si no se contasen con los dos principios que rigen la praxis andragógica, que para Adam (1977) se entienden de esta manera:

- (a) **Horizontalidad**. Relación entre iguales, que se convierte en una relación compartida de actitudes, de responsabilidades y de compromisos hacia logros y resultados exitosos, puede ser de tipo cualitativa y cuantitativa. La primera es porque tanto el facilitador como el participante son adultos y tienen experiencia, en cambio, la segunda tiene que ver con niveles cuantificables de desarrollo o conductas observables, por ejemplo, la agudeza visual y auditiva, la salud en general, la capacidad memorística, entre otros.
- (b) **Participación**. Entendiéndola como la acción de tomar decisiones en conjunto o tomar parte con otros en la ejecución de una tarea determinada. “Es el acto de compartir algo: es dar y recibir [e.]

involucrarse en un proyecto común”, basado en este principio, ningún facilitador que esté utilizando la Andragogía podría decidir por sí solo, incluso en cosas relativamente insignificantes como el horario del receso, todo lo que pueda afectar al grupo es conveniente que entre todos - grupo y facilitador- decidan de común acuerdo.

El aprendizaje del adulto según Alcalá (2010), “...organiza, clasifica y luego generaliza de manera efectiva, es decir, aprende por comprensión, lo cual significa que primero entiende y después memoriza” (p. 27). Esto significa que el adulto aprende de manera opuesta a los niños y adolescentes. Durante este proceso de aprendizaje, se puede dar una interacción entre facilitador y cognoscentes, por lo que deben poseer características comunes de “...autenticidad, motivación, autocrítica, empatía, igualdad, interacción, ética y respeto mutuo” (Alcalá, 2010, p. 27).

Por otra parte, el facilitador debe tener presente los intereses de sus participantes para participar en trabajos educativos:

- (a) **Económico.** Un gran porcentaje de adultos que se inscriben para participar de procesos formativos tienen como objetivo prepararse más para ganar más, por lo que espera en su proceso formativo encontrar contenidos que le permitan ampliar sus funciones en el ámbito laboral.
- (b) **Capacitación profesional.** El participante requerirá actualizar sus conocimientos y aprender nuevas técnicas. Esto lo mantendrá en el plano competitivo y producirá que pueda aspirar también a atender mejor a sus clientes internos y externos.
- (c) **Continuar estudios superiores.** Puede ir desde completar estudios de educación básica - primaria, secundaria, bachillerato- o, inscribirse a una licenciatura -como las ofertadas por la SEP, entre otras-, o aspirar a un posgrado -maestría o doctorado-.
- (d) **Extender la sociabilidad y relaciones humanas.** “La necesidad de escribir y leer las cartas familiares, solicitar préstamos, leer la prensa o libros, desenvolverse en la ciudad, dirigirse a

funcionarios públicos y otras tantas actividades, estimulan en el adulto el interés de aprender” (Adam, 1977, p. 66).

A estas alturas del presente documento, algunos quizá ya tendrán interés con respecto a la praxis andragógica, otros se preguntarán las diferencias en el uso de la Andragogía con respecto a la Pedagogía, por lo que intentaré describir los pasos a seguir partiendo de la asignación de una materia, si fuese en un proceso formativo ergológico⁴, entonces se tendría que considerar desde el diseño.

El proceso formativo andragógico tiene las siguientes fases:

(a) Preplaneación. Desde el momento de la asignación de la materia (en la educación escolarizada), el facilitador empezará a buscar: (i) instrumentos o actividades para realizar alguna recuperación de conocimientos propios u posible identificación de necesidades de aprendizaje, un instrumento muy recurrido en el aula es el uso de la técnica (formato) SQA, en un mismo instrumento se identifican ambas; (ii) con base en la naturaleza de los contenidos del proceso formativo, se puede identificar algunas técnicas didácticas para ponerse a consideración del grupo en la coplaneación; (iii) es conveniente elaborar alguna o algunas presentaciones para cuando se esté frente a grupo sean utilizadas, por ejemplo, para presentar contenidos oficiales, de introducción a la Andragogía para que los participantes comprendan la manera de trabajo; de logística, entre otras; (iv) Brockett e Hiemstra (1993) sugirieron que se conforme una antología (digital o impresa) como teoría base del proceso formativo, organizada con respecto a los contenidos a abordarse.; (v) los mismos autores sugieren preparar un “avanzómetro” en dónde se mencionarán las partes centrales del proceso formativo y que con el paso de las sesiones permita ir señalando en qué parte del proceso formativo se está, esto ayudará a varios participantes (por sus personalidades) a minimizar la ansiedad. Todo lo anterior evitará que se produzca lo que el autor denomina como Magistrocentrismo (Castillo, 2018a), como la postura que provoca que los procesos formativos

⁴ Tiene sus orígenes etimológicos *ergo* (*ergon*), significa trabajo y *logos*, significa palabra, tratado. La ergología como ciencia del trabajo, estudia científicamente al sujeto desde su ingreso a la organización, su desarrollo y hasta su retiro laboral (Sierra, 2005 como se cito en Castillo, 2018b).

estén centrados en el docente y no en los participantes como debiese ser.

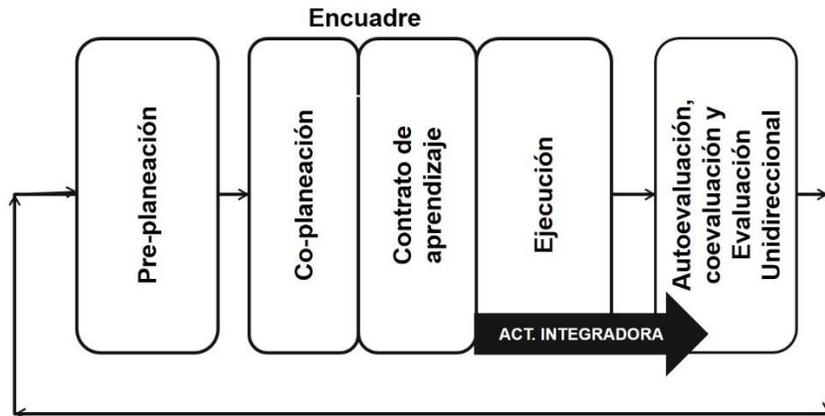


Figura 3. Praxis Andragógica (Castillo, 2018a, p. 116).

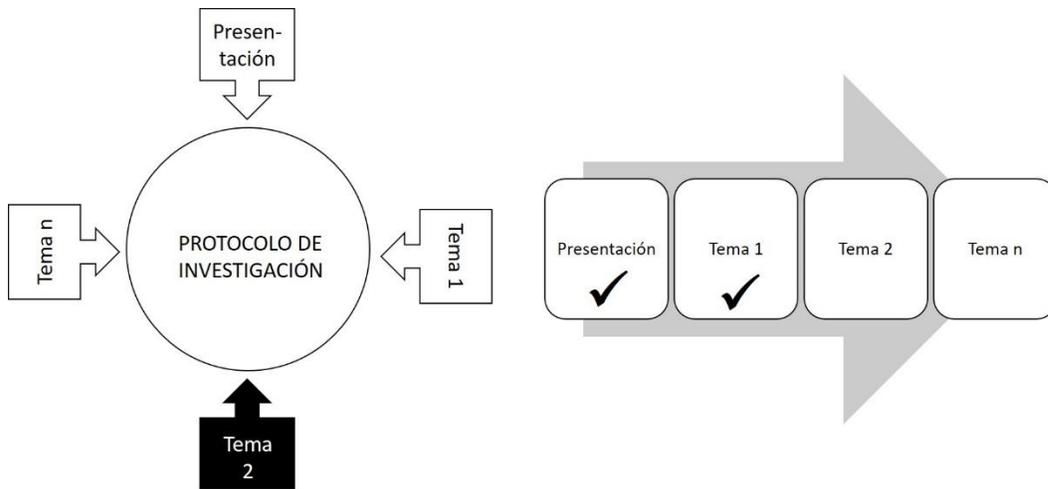


Figura 4. "Avanzómetro" (Castillo, 2018a, p. 121).

(b) **Coplaneación.** En esta fase, las cosas que se buscan que sucedan pueden ser ejecutadas en un orden diferente al descrito en este documento, esto será de acuerdo con la determinación del

ambiente en ese momento, por lo que deberían asumirse como secuenciales. La primera sesión del proceso formativo tendrá como objetivo y como parte del encuadre presentar el contenido oficial (en la preplaneación se sugirió elaborarla), conocer a los participantes (alguna técnica de rompehielo seleccionada previamente), a través de la presentación elaborada de introducción a la Andragogía, se busca empoderarlos y que comprendan lo que se espera de ello, utilizar el SQA o lo que se haya querido utilizar para identificar los conocimientos previos, equívocos y sus necesidades de aprendizaje con respecto a los contenidos, promover las expectativas y temores de los participantes, se buscará lo más pronto posible un *rapport* con ellos. Después de haber realizado lo anterior y como ya se mencionó, en el orden determinado por el facilitador, se procederá a que se conformen los equipos de trabajo, aquí el participante (basado en la experiencia) tiene la oportunidad para hacer alianzas formando equipo de tres o cinco participantes, o determinar el trabajar solo, ya que quedaron conformados los equipos se procederá a determinar los productos que realizarán para dar evidencias de su aprendizaje. En este momento, valdría la pena hacer una comparación: el docente que está parado en alguna parte de la Pedagogía es común que decida qué van a hacer sus estudiantes durante su curso, cómo lo van a hacer, cuánto valdrá y cuándo y cómo deberán entregarlo.

En la Andragogía, al hacer corresponsables de la planeación a los participantes y ya empoderados de su aprendizaje, en primer lugar y de manera colectiva, determinarán cuánto valdrá la autoevaluación (40 a 50%), la coevaluación (la diferencia de la autoevaluación entre dos) y la evaluación unidireccional (la evaluación hecha por el facilitador) el resto del porcentaje (20 a 25%), donde es conveniente que la autoevaluación sea la que tenga mayor porcentaje debido a que en la Andragogía, reconocemos que el mayor experto del aprendizaje de los participantes es el propio participante. Con base en las opciones de productos de aprendizaje (ver figura 5), los equipos (de 1, 3 o 5) decidirán la manera en que quieran abordar los contenidos, esto significa que en un mismo proceso formativo habrá tantas versiones del curso como equipos existentes en el grupo. Todo esto se plasmará en un documento denominado como Contrato de Aprendizaje.

| Opciones de Productos de Aprendizaje | |
|---|---|
| • ACTIVIDAD INTEGRADORA (Indispensable y no mayor al 60%) | |
| <ul style="list-style-type: none">• Podcast (duración 7')• Video (duración de 10 a 15')• Historietas• Manual o instructivo• Blog / Webquest | <ul style="list-style-type: none">• Presentaciones (PPT)• Reportes de lectura, Mapas (Mentales, Conceptuales o Cognitivos),• Resúmenes o Ensayos• Uso de recursos alternos como: teatro guiñol, sociodrama, franelógrafo, etc. |
| Los productos del lado izquierdo pueden valer máximo 30% y los del lado derecho máximo 15% | |

Figura 5. Productos de aprendizaje (Castillo, 2018a, p. 130).

El Contrato de Aprendizaje (ver figura 6) es un formato en donde el equipo se compromete a realizar las actividades que ahí plasmamen, se firmará por parte de los integrantes del equipo y por el facilitador (andragogo). La praxis andragógica funciona a través de este documento, sino se elabora se retornaría en automático a la Pedagogía.

Por lo anterior, se entiende que es fundamental contar con el Contrato de Aprendizaje como resultado de la fase de encuadre y coplaneación. En la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), los estudiantes entraban a alguna de sus materias y ya llevaban su contrato de aprendizaje hecho y ya en la fase de coplaneación, el facilitador entrelazaba todos los contratos de aprendizaje recibidos. Nuestras instituciones mexicanas están muy lejos de llegar a esa madurez de trabajo, avanzar en este sentido implicaría la transformación que tendrían que realizar de su modelo educativo basado en la Pedagogía a uno que se base en la Andragogía, con el consecuente ajuste de procedimientos de tipo administrativos-educativos.

CONTRATO DE APRENDIZAJE - ver 5 – DCE. Flavio de Jesús Castillo Silva

| Nombre o Equipo | | Periodo | | | |
|--|--|---|-------------|-------|--|
| Integrantes | | | | | |
| Curso | | No. Sesiones | | | |
| Logística del Curso: | | Evidencias del cumplimiento de los objetivos ¿Cuáles son los productos de aprendizaje? | % | Fecha | Indicadores de calidad de producto ¿Cómo se evaluarán los productos de aprendizaje? |
| | | ACTIVIDAD INTEGRADORA | | | |
| Compromiso del equipo al curso: | | | | | |
| Compromiso del facilitador: Me comprometo a poner mi conocimiento y experiencia de manera NO interferente en el proceso de aprendizaje de los integrantes del equipo, a resolver dudas presencialmente y en línea vía correo electrónico o a una consulta a través de cualquier servicio de chat previamente acordado y estar en línea en la fecha y hora señalada, asimismo, a proporcionar materiales que puedan complementar o profundizar en el conocimiento de sus intereses de acuerdo a los contenidos temáticos del curso, a mantener un trato cordial que favorezca la relación y el trabajo colaborativo, así como buscar la promoción del respeto, la tolerancia y la equidad de género. | | | | | |
| FIRMA DE LOS INTEGRANTES DEL EQUIPO | | | FACILITADOR | | |

Figura 6. Contrato de Aprendizaje (Castillo, 2018a, p.133).

(c) **Ejecución.** El facilitador revisando todos los Contratos de Aprendizaje, iniciará la programación, de acuerdo a fechas plasmadas en ese documento, de cada una de las participaciones que tienen que ver con el resto del grupo como presentaciones o elaboración de algún producto como videos, audios, entre otros, que podrán mostrar a los demás, intentando interrumpir lo menos posible el trabajo de cada equipo, así como dejar amplios tiempos para el desarrollo dentro del aula de algunas actividades como podrían ser el uso de las técnicas de aprendizaje colaborativo.

La actividad integradora podría ser la única actividad propuesta y dirigida por el facilitador siempre y cuando en la fase de encuadre (coplaneación) hayan decidido incorporarla, su finalidad es recolectar todos los aprendizajes teóricos y aplicarlos a través de un caso, escenario de Aprendizaje Basado en Problemas o una problemática para utilizar el Aprendizaje Basado en Proyectos.

(d) Evaluación. A lo largo del proceso formativo y basándose en las fechas de entrega mencionadas en el Contrato de Aprendizaje, los participantes irán entregando sus productos de aprendizaje, para ello, posterior a la fase de encuadre, el facilitador entregará al grupo las herramientas de evaluación de preferencia de corte cualitativo (listas de cotejo, escalas estimativas o rúbricas) para todos los productos de aprendizaje que aparezcan en los contratos de aprendizaje del grupo, así, se tendrá un lenguaje en común para evaluar cada uno de ellos. Cada producto de aprendizaje tendrá tres perspectivas de evaluación, la realizada por cada participante (enfocada más hacia el producto de aprendizaje), la realizada por el equipo (enfocada más al proceso de la elaboración del producto) y la del facilitador (tanto hacia el producto como al proceso).

Bien, he intentado recrear un proceso formativo andragógico, confío que las diferencias sean notorias entre el uso de la Pedagogía y la Andragogía, sin embargo, y a manera de reforzar ideas, a continuación, presento un cuadro comparativo entre el modelo pedagógico y el andragógico.

Tabla 1.
Diferencias entre Pedagogía y Andragogía (Adam, 1987, p. 32).

| Rubro | Modelo Pedagógico | Modelo Andragógico |
|----------------------------------|---|--|
| Clima. | Tenso, de poca confianza, frío, formal, distante, orientado por la autoridad, competitivo, juzgativo. | Relajado, confiable, mutuamente, respetuoso, informal, cálido, colaborativo, apoyador. |
| Planificación. | Por el profesor. | Mutuamente por educandos y facilitador. |
| Diagnóstico de necesidades. | Por el profesor. | Por mutua valoración. |
| Fijación de objetivos. | Por el profesor. | Por negociación mutua |
| Diseño de planes de aprendizaje. | Planes de contenido del profesor. Unidades didácticas del curso. | Contratos de aprendizaje. Proyectos de aprendizaje. |
| Actividades de aprendizaje. | Secuencial lógica. Técnicas de transmisión. Lecturas asignadas. | Secuenciados por disposición. Proyectos de investigación. Estudios independientes. Técnicas de experiencias |
| Evaluación. | Por el profesor, referidos a normas y con notas. | Por evidencias reunidas por el educando, validada por sus compañeros, facilitadores y expertos. Referida a criterios. |

Después de haber intentado recrear la praxis andragógica apegado a la experiencia y a manera de finalizar este artículo, se puede mencionar que uno de los pasos fundamentales para que se de el cambio de Pedagogía a Andragogía en cualquier proceso formativo entre adultos, incluyendo la educación formal y no formal, es que el mismo facilitador considere las siguientes situaciones:

- (a) Comprender con base en el estudio que el adulto con el que va a trabajar no aprende igual que un niño.
- (b) Que él es parte -no el actor principal, ni la única fuente del saber- del desarrollo de un proceso formativo.
- (c) Que los principios andragógicos están permanentemente activos durante el proceso formativo y aseguran la democratización del aula y el empoderamiento de los estudiantes en su formación.
- (d) Que las fases de la praxis andragógica son la base del buen desarrollo de los procesos formativos, incluyendo por supuesto el Contrato de Aprendizaje.
- (e) Que las necesidades de aprendizaje serán por consecuencia diferentes entre unos y otros, por ende, podrán desarrollar diferentes productos de aprendizaje.
- (f) Que los participantes decidirán de acuerdo con sus situaciones o preferencias, trabajar solo o en equipos.
- (g) Y que en la evaluación predominará la autoevaluación y coevaluación, el andragogo sólo retroalimentará para potencializar o dar otras perspectivas a los productos de aprendizaje presentados.

REFERENCIAS

- Adam, F. (1977). *Andragogía*. Caracas: FIDEA.
- Adam, F. (1987). *Andragogía y docencia universitaria*. Caracas: FIDEA.
- Alcalá, A. (2010). *Andragogía*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.

- Brockett, R. e Hiemstra, R. (1993). *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos*. Barcelona: Paidós educador.
- Castillo, F. (2010). *Andragogía: una base para la formación del recurso humano*. México: ASMAC.
- Castillo, F. (2014). *Andragogía. Procesos formativos entre adultos*. México: Carteles Editores.
- Castillo, F. (2018a). *Andragogía. Procesos formativos entre adultos*. 2ª Ed. México: Soluciones Educativas.
- Castillo, F. (2018b). *Andragogía y Ergología*. Recuperado de:
<http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/279208>
- Castro, M. (1990). *La conformación de un modelo de desarrollo curricular con base en los principios de la ciencia andragógica*. Ponencia. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Knowles, M. (2006). *Andragogía*. México: Alfaomega.
- Leirman, W., Vandemeulebroecke, L., Baert, H., Callens, H. y Wildemmeersch, D. (1990). *La educación de adultos como proceso*. Pamplona: Editorial Popular.
- Santaella (2003). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: autor.

EDUCACIÓN

Reflexión y análisis

PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA, LA OPORTUNIDAD DE DAR RESPUESTA A LA DIVERSIDAD FAVORECIENDO LA INCLUSIÓN EDUCATIVA¹

DIDACTIC PLANNING, THE OPPORTUNITY TO RESPOND TO DIVERSITY FAVORING THE EDUCATIONAL INCLUSION

Margarita Huerta Ramírez²
Universidad Autónoma de Tlaxcala México
México

RESUMEN

Atender la diversidad en el aula escolar es determinante para el logro de la inclusión educativa. Todos los docentes deben considerar las características de cada estudiante para garantizar su derecho a recibir educación de calidad. La planificación didáctica se convierte en un instrumento que permite generar condiciones estructuradas, en respuesta a cada contexto y situación que permea el aula escolar. El presente texto es una invitación a reflexionar sobre la relevancia de planear el quehacer académico en el aula escolar. Se señalan las condiciones que impactan en la vida escolar: la tecnología, la carga laboral a temprana edad y un limitado acompañamiento escolar en casa. La eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación abren paso a la inclusión, además de una educación integral y holística. Planificar las clases permite generar acciones que contribuyen a una formación y favorecimiento de aprendizajes relevantes, forjando condiciones adecuadas y válidas para la educación básica de las nuevas generaciones

ABSTRACT

Addressing diversity in the classroom is crucial to the educational inclusion achievement. All teachers must consider each students' characteristics to guarantee their right to receive quality education. The didactic planning becomes an instrument that allows to generate structured conditions, in response to each context and situation that permeate in the classroom. This work is an invitation to reflect on the importance of planning the academic work in the classroom. The conditions that impact on school life are pointed out: the technology, the workload at an early age and a limited school support at home. The elimination of barriers to learning and participation make a way for inclusion, in addition to an integral and holistic education. Planning the classes allows to generate actions that contribute to training and favoring relevant learning, forging suitable and valid conditions for the basic education of the new generations.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje, planificación didáctica, docente, diversidad e inclusión.

KEYWORDS

Learning, didactic planning, teacher, diversity and inclusion.

¹ Recibido el 03 de junio de 2019 y aceptado el 15 de junio de 2019.

² E-mail: margehuerta@hotmail.com

En 1970, la Secretaría de Educación Pública (SEP) instituye el nivel de educación especial, estableciendo la atención para los alumnos que presentaran alguna discapacidad ya fuera sensorial, física o intelectual, en escuelas especiales, dicha atención se proporcionaba de manera directa y personalizada, más adelante, en la década de los ochentas, los servicios se clasificaron en dos modalidades: indispensables y complementarios, estableciendo aulas de educación especial en donde los alumnos eran atendidos por lapsos de tiempo a cargo de especialistas en el área (SEP, 2006).

Actualmente en el marco de la Ley General de Educación, la inclusión educativa es un derecho, que se puntualiza en el artículo 2º:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables (...) en el sistema educativo nacional deberá asegurarse la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes, para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7o. (SEP, 2013, p, 1).

Los servicios se modifican nuevamente y los docentes de aula regular son directamente los responsables de atender las necesidades de aprendizajes de todos sus estudiantes, dirigiendo su atención a aquellos que enfrentan barreras para aprender por discapacidad o condiciones de vulnerabilidad, debido a que es muy común que alumnos atendidos por los servicios de educación especial, en ocasiones sean etiquetados como estudiantes en desventaja al resto del grupo, generando limitaciones en su participación e impidiendo su inclusión.

Las escuelas públicas en su mayoría cuentan con servicios de educación especial asignados dentro de la institución para dar orientación y acompañamiento, sin embargo, es importante resaltar que el docente frente a grupo es responsable directo del aprendizaje de todos y cada uno de sus estudiantes dentro del marco de la inclusión educativa. Lo anterior constituye un reto para el docente de aula regular, ya que no solo se trata de integrar al alumno, sino de hacerlo parte del grupo, generando en cada uno de ellos aprendizajes útiles que puedan aplicar en su contexto de forma inmediata.

La inclusión educativa orientada a la atención de la diversidad y la eliminación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), debe generar acciones para la eliminación de factores que contribuyan o sean causa de exclusión, teniendo como prioridad aquellos estudiantes que están en riesgo de ser marginados o excluidos (UNESCO, 2008). Debido a esto, se requiere una transformación sensibilizada, donde cada actor involucrado esté convencido de lo que corresponde hacer, así como la evolución en la forma de elaborar la planeación didáctica donde se contemplen las características de los alumnos que conforman el salón de clases.

Roegiers (2006), indicó que para lograr integrar los conocimientos en los estudiantes es necesario establecer dentro de la planificación actividades que expongan al alumno a la resolución de situaciones-problema debido a que de esta forma podrá vincular los conocimientos a situaciones reales favoreciendo ir más allá de una simple resolución de ejercicios escolares que en ocasiones solo se remiten a una libreta.

Dentro de la planificación el docente tiene la oportunidad de fundamentar la forma en la que da respuesta a la población que atiende en el ejercicio cotidiano de su práctica, registrar la argumentación que la sustenta, reflexionar sobre lo que espera que aprendan sus alumnos y de qué manera lo harán.

La intención del presente texto es aportar algunos elementos que permitan brindar orientación al docente frente a grupo, aspectos para generar un acercamiento en comprensión de la “diversidad” de los estudiantes en esta nueva generación globalizada, en permanente interacción con las redes sociales y una dinámica familiar donde el tiempo de convivencia y acompañamiento se ven limitados por el factor económico.

Considerar qué aspectos debe involucrar pedagógicamente el docente, para evitar caer en el aislamiento de aquellos que presenten un ritmo de aprendizaje distinto a la media, desde la perspectiva de una enseñanza homogénea donde los que no logran avanzar al mismo ritmo, son regalados, ya sea por presentar necesidades educativas por discapacidad o aptitudes sobresalientes.

También hace referencia a aquellos estudiantes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, ya que también se consideran población vulnerable por sus características, lo que hace que en muchos casos la dinámica de clase se constituya una barrera en su aprendizaje.

Otro punto significativo, es dirigir la mirada de los docentes y comunidad educativa, hacia la necesidad imperante de generar ambientes de aprendizaje que den oportunidad a los estudiantes de ser partícipes y generadores de su propio proceso de formación, involucrándolos en todas las actividades, acciones y soluciones que requieran realizar en dicho proceso, brindando herramientas que faciliten la solución a problemáticas reales en su entorno, así como ser autogestores y factores de cambio en la sociedad.

En el tema de la diversidad para auxiliar a los alumnos que enfrentan barreras para aprender por diferentes condiciones, los docentes deben aguzar los oídos, ya que son una de las principales figuras en los procesos de cambio y transformación. Díaz-Barriga (2010), refiere que es importante involucrar al docente en los procesos transformadores en el aula para que se sienta parte de los cambios y sea posible la apropiación de dichas propuestas, ya que se observa que los docentes son

los últimos en formar parte de las innovaciones y es necesario partir de ellos y con ellos para que un cambio real ocurra y se consolide.

Además de que dichas situaciones ocurren muy a la distancia y a ellos solo les dejan la titánica tarea de realizar los cambios y transformaciones de las cuales no tienen la claridad debido a que éstos se originaron y dieron a la luz por una serie de expertos ajenos a las realidades y características de los docentes, corriendose el riesgo de no lograr el propósito, por lo cual se hace necesario sensibilizar, informar e involucrar totalmente a los docentes en todos y cada uno de los procesos que implica el dar respuesta educativa.

Dentro de la búsqueda de información sobre el tema que se aborda, se detecta que esta situación viene planteándose desde hace tiempo en organismos internacionales que apuntan a contemplar el papel fundamental del docente en el logro académico de los estudiantes, tal como se mencionó en PRELAC (2005), donde el rol docente se modifica constantemente y en muchas ocasiones lo coloca solo como observador pasivo ante los cambios y lo ubica como “instrumentalizador de currículos prediseñados, como simple ejecutor de decisiones ajenas y, a pesar de ello, como el casi único responsable de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes” (p. 12).

A partir de estas consideraciones sobre los retos a los que se enfrentan los docentes, se hace presente otorgar mayor importancia a poder anticipar de forma precisa el camino a recorrer para el logro de las metas establecidas en los programas de grado, a través de la elaboración de un plan de trabajo el cual permita mejoras.

La SEP (2013) estableció en sus programas de formación en licenciatura que antes de realizar una planeación, el docente debe conocer por medio de la elaboración de un diagnóstico, los intereses, gustos, necesidades, motivaciones, necesidades formativas de los alumnos, para poder determinar y organizar actividades que generen aprendizajes, además de ajustar curricularmente en

caso de ser necesario de acuerdo a los resultados del diagnóstico y evaluación dentro de su planificación, así como instaurar una secuencia de contenidos que contemplen actividades, dinámicas y herramientas acordes a la población, debido a que si solo atiende el cumplimiento de los temas en los tiempos determinados, el objetivo de aprender para los estudiantes se perderá.

Para clarificar el párrafo anterior y lo que este texto pretende ofrecer en su objetivo de trazar dicho camino se hace la siguiente mención:

La interacción entre significados potencialmente nuevos e ideas pertinentes en la estructura cognitiva del estudiante da lugar a significados reales o psicológicos. Puesto que la estructura cognitiva de cada persona que aprende es única, todos los nuevos significados adquiridos también son, forzosamente, únicos (Ausubel, 2009, p. 25).

Así que para elaborar el plan de trabajo, se precisa saber identificar las características de la población que se va a atender, además de establecer formas y medios pertinentes con los que se llegará al logro de incorporar significados únicos a personas únicas, diversas y con necesidades específicas, exaltado que hoy los estudiantes tienen condiciones económicas que restringen la adquisición de materiales para entregar trabajos y tareas, así también las costumbres y condiciones culturales e ideológicas que están presentes en la dinámica escolar como en una investigación vigente se detectó que el cumplimiento de tareas se limita cuando éstas involucran la compra de materiales, los estudiantes no conocen en su mayoría el cine, el teatro y las bibliotecas públicas debido a la lejanía de las mismas ya que su comunidad se encuentra alejada.

El docente como parte de la diversidad requiere conocer su propia manera de atender a los estudiantes, reflexionar cómo y con qué realiza su función y quehacer diario frente al grupo, esto para ser verdaderamente inclusivos debe tener en cuenta a toda la comunidad educativa y prioritariamente a los encargados directos de la formación académica.

Haciendo referencia a esta situación se presentan las observaciones de Puigdemívol (2009), quien focalizó la atención en la práctica docente y cómo esta determina de cierta manera la práctica académica en las aulas, ya que los profesores tienen distinta formación profesional, creencias, valores, modos de actuación y pertenecen a diversos grupos sociales.

De esta forma se considera la diversidad en la práctica docente donde cada escuela debe tener claridad de esto y poder determinar las condiciones para operar e implementar la planificación desde lo que se sabe hacer, se quiere hacer y se puede hacer, así como usar a favor la riqueza en la diversidad del profesorado en bien de la educación.

Si bien es cierto que al referirse al docente como profesional de la educación se entiende en el sentido pleno que está preparado para desempeñar la función y el rol correspondiente, es preciso hacer una anotación obtenida de Pozo y Monereo (2001), en la cual se presenta la necesidad de enseñar a aprender por parte de los docentes, los aprendizajes que conforman el desarrollo de habilidades en los alumnos a través de procedimientos, no se remite a solo la transmisión de conocimientos, técnicas y herramientas, para lo que se requiere saber, poder, querer aprender, tener motivos y deseos que impulsen dichos aprendizajes desde los mismos docentes que armonicen motivos, actitudes, conceptos y procedimientos ante su práctica laboral.

Al lado de ello viene a bien lo siguiente:

El cambio y la adecuación de los profesores tropiezan, sin embargo, con algunos problemas, de los cuales quizás sea el mayor sentirse presionados a utilizar otras estrategias de enseñanza sin saber cómo hacerlo. No es nada fácil enseñar a aprender si nadie les ayudó a ellos a aprender, ni nadie les enseñó cómo hacerlo (Pozo y Monereo, 2001, p. 4).

Lo anterior se presenta a razón de la “necesidad” que los docentes pueden enfrentar al tener en su matrícula alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje, para los cuales deben implementar dentro de la planificación didáctica, estrategias de atención y logro de los mismos, al igual que el resto del grupo, sin hacer distinciones que trasgredan su individualidad.

Y se complejiza más la situación cuando el docente se siente limitado respecto a poder responder a las demandas de los estudiantes desde la innovación separada del profesional y la falta de acercamiento por parte de los que se encuentran diseñando programas o realizando transformaciones curriculares para la mejora de los servicios educativos.

A este intento de lograr comprender las razones por las cuales la planificación didáctica requiere de todo un trabajo conjunto y colaborativo que cuente con la intervención de todos los actores requeridos para su logro, se hace el llamado a la reflexión planteada por Díaz-Barriga (2010). “Tal vez se presupone que los docentes estarían convencidos de entrada de las bondades y ventajas de las innovaciones, sin pensar que también podrían darse casos de oposición, resistencia o boicot en los procesos de cambio curricular” (p. 2). Esto puede ser un efecto a razón de sentir que los cambios se manejan como una imposición del sistema educativo y con lo cual se limita la apropiación de estos mismos por parte de los docentes.

Y más que casos de boicot, la resistencia al cambio surge por una incertidumbre por parte de los docentes al desconocer los procedimientos de atención para alumnos que enfrentan BAP, así como la forma de poder atender los casos más significativos como lo son aquellos que presentan condiciones médicas complejas, habilidades sobre salientes, requerimientos de materiales o metodologías específicas tales como Braille y Lengua de Señas, entre otros.

La planificación un documento solo administrativo

La planificación didáctica en ciertos contextos educativos, se restringe a un documento administrativo que el docente debe entregar generalmente con demasiada antelación al directivo escolar, condicionando entonces la atención de la población estudiantil, debido a la falta de conocimiento de sus intereses, forma de resolver situaciones, conocimientos previos al tema o aprendizaje próximo a desarrollar, así como situaciones emocionales.

De acuerdo con Romero, Gallardo, González, Salazar y Zamora (2010) la mayoría de los docentes realiza su planeación didáctica, aunque todavía existe una minoría que no lo hace y refleja resistencia a organizar de manera previa los contenidos que se abordarán en clase; algunas planificaciones se realizan sólo para cumplir; se observa poca correspondencia entre las planificaciones presentadas y la práctica de enseñanza de los docentes (p. 39).

En ese sentido se hace urgente atender esta situación que le permita al docente claridad de su intervención y desempeño en su quehacer de brindar atención a la diversidad dando paso a la inclusión educativa. Por consiguiente, la preparación de una planificación se vuelve notable en el proceso educativo y su importancia se fundamenta no solo en contemplar lo pedagógico-académico, elemento básico, sino también en sus diferentes enfoques: economista, administrativo y de desarrollo social, debido a que éstos se ven implícitos.

Actualmente para resolver el tema de planear los docentes recurren a diversas páginas de internet que ofrecen una serie de servicios con respecto a la distribución y descarga de planificaciones didácticas previamente elaboradas de forma general con base en los programas de grado y de acuerdo con el Plan de estudios SEP.

La dinámica de estas páginas se lleva a cabo de una forma sencilla, permitiéndole al usuario el acceso a planificaciones de los contenidos de todo el ciclo escolar en forma anticipada, limitando

gravemente la posibilidad de atender a la diversidad desde las necesidades específicas de cada uno de los estudiantes y colocando la planificación en simple dosificación de contenidos.

Si bien la descarga de planificaciones previamente elaboradas puede ser de utilidad para tener referentes o generar ideas de cómo hacerlo, es de relevancia académica y administrativa considerar la manera y uso de estas.

En la experiencia personal es frecuente, encontrar planificaciones descargadas por servicios ofertados en internet y los docentes que utilizan estos servicios refieren que es un medio práctico para optimizar tiempo, además de cumplir con el trámite administrativo que se demanda del mismo, restándole la importancia que dicho documento posee.

De acuerdo con Graffe (2006), para realizar una planificación se requiere de la aplicación de un conjunto de instrumentos que permitan alcanzar los objetivos bajo un ordenamiento racional de recursos, con base en un diagnóstico previo de las condiciones, limitantes, posibilidades e infraestructura, que eliminen la incertidumbre en el logro de los objetivos planteados.

Así, como la constante evaluación de los avances o retrocesos dentro de la implementación de esta, para la toma de decisiones que permita medir en los diferentes momentos, de esta manera brindar un panorama que reconozca su pertinencia, el logro de los objetivos y favorecimiento de dichas condiciones.

Como se muestra en líneas anteriores, es necesario analizar si el uso que se le da a la compra o descarga de planificaciones cumple el derecho de cada estudiante a ser atendido desde sus necesidades y características personales, además de reflexionar si el proceso de atención se realiza a favor de la inclusión y el respeto a la diversidad del aula.

Aclarando puntualmente que la intención de este texto no es generalizar de ninguna manera, tampoco señalar en negativo a los docentes que recurren al uso y servicio de estas páginas, contrariamente, la intención es ofrecer alternativas viables, factibles y sensibles que partan de las características de cada docente, así como se solicita de los mismos hacerlo con cada uno de sus estudiantes, considerando que esto proporcionará mejores condiciones de logro, cumplimiento y alcance de las metas establecidas.

Ya que hace falta tener presente la empatía hacia los docentes para poder entender y actuar adecuadamente en esta correspondencia de saber que la educación es un acto humano el cual requiere de contemplar o incluir cada uno de los aspectos que conforman a la persona, se considera entonces, hacer un alto para recapacitar y atender estos aspectos evitando evidenciar o señalarlos como responsables absolutos del nivel de logro académico que los estudiantes obtienen, así como el abandono escolar que se observa en primaria y secundaria.

El Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, 2015), en su informe de resultados, señaló que 33.8% de la población en edad de 15 años en México se encuentran por debajo del nivel dos en resultados de desempeño internacional, dicha medición, se clasifica en cinco niveles, referentes a la comprensión lectora, matemáticas y ciencia.

Partiendo de lo anterior, es preciso centrar la mirada en todo aquello que favorezca la mejora del aprovechamiento académico en los estudiantes, y es entonces que se invita a considerar la elaboración de la planificación didáctica como un documento el cual requiere del esfuerzo conjunto y la preparación, así como el manejo adecuado y conocimiento de programas de estudio, metodologías, estrategias y la claridad respecto a las posibilidades y factibilidad de lo que se va a realizar, que sea viable, adecuada, ética, pero sobre todo que contemple a la población específica a la que se va a dirigir dicho trabajo.

Haciendo referencia al proceso de elaboración de una planificación didáctica se involucran diversos semblantes, los cuales se deben precisar con antelación, tales como el tipo de planeación que el docente frente a grupo está familiarizado a elaborar, si dicho documento se elabora conjuntamente con el directivo, los demás docentes y tomando en cuenta además como parte importante a los padres de familia, si se parte de lo posible a lo deseable, cuál es el enfoque que considera para lograr el objetivo, los materiales didácticos más adecuados a las necesidades de la población que atiende, la metodología que más se adapte a los intereses de sus estudiantes, los procesos de implementación, seguimiento y evaluación de los resultados que va obteniendo en la puesta en marcha.

Serna (2012) al discutir sobre planificación estratégica, mencionó de manera acertada “cuando uno tiene rumbo, llega”, tomando esta frase se invita a madurar la percepción sobre la notabilidad de planificar, para lo cual se requiere forzosamente tener un rumbo determinado, claro, que puntualice y fundamente con bases la satisfacción de necesidades propias de la población a la que va dirigida dicho trabajo, por tal motivo el docente conjuntamente con toda la comunidad educativa, debe definir hacia dónde quieren caminar y llevar a sus estudiantes.

Clarificando el tema a una expresión adecuada sobre planificación, se recurre en primer lugar a definir el concepto que surge desde tres ámbitos de la planificación didáctica, con base en la definición de Prawda (1985) “proceso anticipatorio de asignación de recursos para alcanzar los fines que establezca el sector educativo” (p. 24).

En otro punto respecto a los “recursos”, es relevante contemplar materiales, didácticos, humanos y tener conciencia total de lo que se tiene o con lo que se cuenta para lograr el propósito, así como la puesta en marcha de acciones que permitan alcanzar metas que conlleven la mejora y superación de lo que actualmente se tiene, con lo que se puede tener.

Prawda (1985) en el análisis de los tipos de planificación denotó la efectividad, otorgando tres situaciones que pueden apoyar al docente en su elaboración de planificación didáctica:

- Querer hacer: voluntad de afrontar riesgos asociados a cambios y apoyar el proceso de estos.
- Poder hacer: depende el espacio de negociación entre los protagonistas afectados por el cambio y quienes lo planean.
- Saber hacer: conocer y dominar la metodología de la planificación.

En conexión con lo anterior, se presentan algunas interrogantes que podría plantearse el docente antes de elaborar su documento:

- ¿Qué es lo que se espera o desea que ocurra en el aula respecto al aprendizaje de los alumnos?
- ¿Se hacen presentes dentro de la planeación las intenciones educativas a favor de todos y cada uno de los que conforman el aula escolar?, ¿de qué manera?
- ¿Cuáles son las características de mis estudiantes que debo considerar para lograr que desarrollen habilidades y favorezcan su proceso de aprendizaje?
- ¿Qué materiales requiero implementar o modificar en mi práctica para el acceso al conocimiento de todos?

Estos y otros cuestionamientos más pueden actuar como meditaciones previas a generar un panorama, en donde se evidencien los elementos requeridos que sirvan de motivación en los estudiantes para un interés verdadero por el descubrimiento de su propio conocimiento y a su vez, la puesta en práctica los saberes adquiridos.

Además de contemplar estas reflexiones o cuestionamientos, es preciso involucrar la perspectiva del docente, lo que detecta prioritario en sus alumnos más allá de enfatizar los contenidos

en una dinámica repetitiva, el docente es quien debe tener muy claro cuáles son sus características, habilidades más desarrolladas, conocimientos, sus áreas de oportunidad, así como las posibilidades que tiene para generar en sus estudiantes los aprendizajes que espera alcancen y lo lleven a establecer un rumbo claro que tenga punto de partida y llegada exitosa. Quién más que el docente para saber si sus estudiantes logran involucrarse en la dinámica de clase y en caso de no ser así, indagar sus razones, ya que éstas pueden ir desde el hecho básico de no haber desayunado, estar tristes por conflictos familiares, sentir que en la escuela no tienen amigos, entre otros factores primordiales que limitan la educación.

De esta forma se resalta que una realidad de la educación en la formación de estudiantes está en constante movimiento, se modifica continuamente y además, exige de todos los actores una verdadera aceptación y adaptación, consciente, pensada, razonada y de más organizada para realizar dichos cambios.

Lo anterior se ejemplifica con los aportes de Perrenoud (2007), resaltando la importancia de que el docente reflexione su práctica, así como las acciones que realiza en su rol de enseñante, colocándose en una posición vital dentro del proceso de aprendizaje, solicitando entonces:

- Favorezca la acumulación de saberes de experiencia.
- Compense la superficialidad de la formación profesional.
- Acredite una evolución hacia la profesionalización.
- Prepare para asumir una responsabilidad política y ética.
- Permita hacer frente a la creciente complejidad de las tareas.
- Ayude a sobrevivir en un oficio imposible.
- Proporcione los medios para trabajar sobre uno mismo.
- Ayude en la lucha contra la irreductible alteridad del aprendiz.
- Favorezca la cooperación con los compañeros.
- Aumente la capacidad de innovación (p, 46).

Ante tal situación, la SEP (2016) dentro del Modelo Educativo 2018 ha implementado una serie de elementos que permiten diseñar su plan de clase de acuerdo a lo anteriormente mencionado, pero ante los cambios, el docente requiere ser capacitado, orientado o acompañado para llevar a cabo este proceso de modificación, transformación e implementación desde un currículo innovador o de aspectos innovadores, para dar paso a la inclusión educativa desde el aula regular, garantizando a toda la población estudiantil su derecho a ser atendidos desde sus características propias sin que sea una limitante, su lengua, condición cultural, religiosa, condición de discapacidad o enfrente barreras para el aprendizaje ya sean físicas, emocionales o conductuales, de infraestructura, intelectuales o cualquier situación que limite su aprendizaje.

Es en este sentido que el docente enfrenta cambios significativos ante su labor diaria, para la cual se observa una necesidad de sensibilización por parte de la comunidad educativa, recordando que la inclusión implica la eliminación de cualquier factor que se presente como barrera o ponga en riesgo el logro académico, como trabajo conjunto y correspondiente a toda la comunidad educativa, sin dejar solo al docente ante tan importante reto.

Todo lo antes mencionado demanda un total compromiso y respeto de los actores involucrados, así como apoyo y trabajo colaborativo con el docente frente a grupo que permita crear lazos y no barreras.

De acuerdo a Schleicher (2015), la capacidad de poder alcanzar los objetivos de la educación fundamenta sus bases en la profesionalización y desempeño del docente, con lo que el proceso de enseñanza aprendizaje logra superar las barreras del contexto en caso de ser éste un factor limitante en la formación del alumno.

Las transformaciones y demandas educativas surgidas desde el ámbito internacional colocan a la educación en un punto de renovación permanente que requiere total atención y preparación para responder asertivamente a dichos cambios, si bien la globalización actualmente genera cambios en

las políticas públicas con base en los resultados que otros países, se debe considerar que las circunstancias, condiciones, posibilidades son “diferentes” y éstas conviene considerarse como referentes y medidas de actuación para elevar el desempeño de los estudiantes, sin esperar cambios extraordinarios e inmediatos.

Lo anterior a efecto de exaltar las condiciones de cada uno de los contextos y respetar su evolución paulatina pertinente, ya que como se muestra en resultados obtenidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a través de PISA (2015), que desde el año 2000 en México aplica la evaluación de desempeño con respecto al logro de los estudiantes cada tres años, por medio de un informe nacional, de alumnos con 15 años de edad en áreas de relevancia que permite conocer la posibilidad de éstos para responder adecuadamente a situaciones de la vida real en el uso eficiente de matemáticas, lectura y ciencias.

Además de un documento de indicadores que facilitan el aprendizaje de los alumnos con mejores resultados.

- Profesor que se involucra en el aprendizaje de cada alumno.
- Trabajan con ellos hasta que entienden.
- Otorgan oportunidad de expresarse con libertad.
- Trabajan con entusiasmo, orgullo por su escuela y valoran logros académicos.
- Realizan actividades y tareas estimulantes (PISA, 2016, p. 6).

Con lo anterior no se pretende volcar la atención a estos resultados o colocar los datos únicos y referentes para dirigir estrategias de atención por parte de los docentes a los estudiantes, pero sí una consideración pertinente que debe estar como dato importante que permita contemplar de forma holística la educación y lo que implica ésta.

Identificando aspectos principales dentro de la atención a los estudiantes y el logro académico, la SEP (2011) estableció que la planificación didáctica es:

Un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras. Las actividades deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución (p. 27).

Pensando en la relevancia de planear se hace mención que ha estado presente en la vida del ser humano al verse en la necesidad de organizar acciones para su supervivencia y de manera más directa para la anticipación de un futuro factible, entonces, desde el aspecto pedagógico y académico la planificación se estructura con base en una serie de elementos, los cuales deben verse reflejados en la misma y ser atendidos para garantizar en los estudiantes el logro de los aprendizajes y que éstos les sean útiles y aplicables de manera inmediata en su contexto, que les brinden la posibilidad de poder resolver situaciones de la vida diaria y les proporcionen herramientas para desenvolverse en una sociedad actualmente globalizada aportando las condiciones que le contribuyan a su aprendizaje formal.

Es importante mencionar que actualmente existe la amplia posibilidad de acceder a constante actualización en metodologías, estrategias y demás situaciones que le ofrecen al docente la posibilidad de incorporar dentro de la planeación didáctica elementos valiosos y útiles en su quehacer diario, pero la realidad es que los docentes también son parte de la diversidad en todos sus aspectos y esto permea la práctica en las aulas.

Como parte de las características propias de la diversidad también se debe reconocer que los docentes tienen diversos estilos de enseñanza, procesos de adquisición y transmisión de conocimientos, necesidades profesionales y personales, por lo tanto, la planificación que cada docente

elabora reflejará su propio estilo y necesidades de orientación y acompañamiento; a este propósito se encuentran implícitas las características propias de la estructura y manejo de la institución.

Todos estos aspectos son imprescindibles considerar antes de realizar el proceso de planeación para llegar al logro de los objetivos de aprendizaje planteados por cada institución en su misión y visión debido a que éstos son referentes que dirigen sus acciones como parte primordial de la comunidad educativa.

Con base en el constructivismo social, el conocimiento y aprendizaje se construye desde las capacidades innatas del individuo y tal como lo mencionó Araya (2007), el conocimiento no reside exclusivamente en la mente del sujeto o en el medio, sino en los procesos sociales de interacción e intercambio simbólico, por tal razón la elaboración de la planificación didáctica debe involucrar los conocimientos desde su formación situada en el interior del sujeto a través de mecanismos cognitivos de que se disponen y permiten el logro de transformaciones de la misma realidad y que ésta se dirige y desarrolla a lo largo de la vida.

A la sazón de lo sustancial de la planificación, en primer plano emana de los aspectos formales del plan de estudios, particularmente del programa de grado, que requiere del docente tener total claridad de lo conceptual y contextual para idear de manera exitosa un punto de partida y de llegada para sus estudiantes.

Así también se considera la normatividad establecida por el sistema educativo mexicano en que características que debe manifestar el docente dentro de un perfil con los siguientes:

Expresa las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente y técnico docente requiere tener para un desempeño profesional eficaz; además de ser una guía

que permita a maestras y maestros orientar su formación para desempeñar un determinado puesto o función en el Sistema de Educación Básica (SEP, 2016, p. 12).

Además de cinco dimensiones, las cuales se constituyen en el concimiento y manejo adecuado de aspectos principales para que la educación y formación de los estudiantes se logre de manera exitosa y en los mismos se indican elementos fundamentales que el propio docente debe dominar, entre ellos, el conocimiento de sus alumnos y formas de aprender, la organización de contenidos y herramientas, así como los propios procesos de evaluación, las responsabilidades éticas que conlleva la enorme responsabilidad de formar ciudadanos del mundo, así como su efectiva y permanente participación en la escuela y su comunidad para desempeñarse como gestor de conocimiento y aprendizaje.

La inclusión educativa un derecho de todo estudiante y un compromiso de cada docente

Hablar de inclusión educativa es hablar de diversidad, a este tema se hace referencia que en diferentes contextos al hablar de inclusión, padres, alumnos y comunidad en general se remiten de inmediato a pensar en aquellos alumnos que presentan alguna discapacidad o necesidad educativa específica a causa de una condición médica, ya sea por enfermedad, padecimiento psicológico, emocional o desarrollo neurológico entre otros.

Pero como se menciona al inicio del texto, a través del tiempo en México los servicios educativos desde el ámbito político se han transformado hasta llegar a la actualidad, donde la sociedad demanda una nueva intervención en las aulas para que los estudiantes logren “aprender a ser” partiendo de sus características individuales sin dejar de lado las colectivas como sociedad, involucrando el contexto y la globalidad.

La integración educativa fue el paso que antecedió a la inclusión (SEP, 2006), a través de la atención de estudiantes que presentaban alguna discapacidad o necesidad educativa especial (NEE) ahora BAP, dando lugar en un inicio a la integración de dichos alumnos dentro de las aulas en escuelas regulares, generando con esto en la comunidad educativa la necesidad de hacer presente que todo estudiante tiene derecho de ser atendido con base en sus necesidades.

Dicho proceso generó una serie de acciones como: sensibilización, orientación y capacitación de personal especializado en atender estas demandas, médicos, psicólogos, docentes especialistas para dar orientación y acompañamiento en un trabajo colaborativo e interdisciplinario, sin embargo, los avances en materia de inclusión se observan a paso lento, ya que implícitamente requieren aceptación y posteriormente trabajo conjunto, algo complejo de alcanzar en poco tiempo.

La integración educativa marca el inicio de una nueva forma de hacer partícipes a todos en la escuela y creando una conciencia ante las personas, de las barreras que enfrentan alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes, talentos específicos entre otras condiciones que implícitamente marca la diversidad en el grupo escolar, que en algunos contextos se consideran una limitante para poder dar respuesta educativa de calidad.

Tales condiciones implican aspectos de infraestructura, metodología, didáctica y no menos importante, herramientas y materiales como libros en braille, lengua de señas y la intervención de especialistas de área, tanto dentro, como fuera de las aulas llamadas hasta la fecha “especiales”, haciendo mención como parte de la necesidad de ir transformando el lenguaje adecuado para verdaderamente considerar avances en la inclusión.

Tratando de definir en palabras, el término o concepto se retoma de la Conferencia Internacional de Educación donde la UNESCO trazó el concepto de inclusión educativa como un proceso el cual permite atender la diversidad respecto a las necesidades de la población, dando

respuesta adecuada e integrando a estudiantes a la enseñanza convencional así como permitir que los docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema sino como una respuesta y solución (Blanco, 2008).

Dichos servicios fueron una enorme aportación que hacía falta, sin embargo, es necesario ir más allá:

Quienes han nacido con limitaciones físicas, quienes no han logrado su desarrollo intelectual en los primeros años al mismo ritmo que la mayoría de los otros, quienes por problemas familiares o sociales no parecen tener un desempeño social fácil o quienes muestran comportamientos que disgustan a los educadores adultos, son excluidos de las escuelas y colegios valiéndose de mil argumentos, humanitarios morales o científicos (Cajiao, 2005, p. 13).

Es prioritario precisar que no es situación en todas las escuelas, sin embargo, hasta la fecha es común observar o ser testigo de situaciones donde algunos estudiantes siguen siendo etiquetados en forma inapropiada, por esta razón García, Aquino, Izquierdo y Ramón (2015) hicieron el señalamiento:

Es de gran relevancia según la complejidad del tiempo actual, entender que el enfoque de educación inclusiva es uno de los paradigmas más importantes del siglo XXI. Sin duda, esta comprensión permitirá asumir las transformaciones que la ciencia educativa requiere en tiempos de exclusión (p. 18).

Para poder enfrentar el reto de atender a la diversidad del aula regular, los docentes requieren orientación y acompañamiento que les brinde certeza y seguridad en dicho proceso, ya que como toda persona ante los cambios y transformaciones se pueden percibir necesidades de formación o de implementación, uso o manejo de técnicas, herramientas y materiales específicos, generando con esto

cierta incertidumbre limitando su desempeño y favoreciendo escenarios adversos, demandando entonces invertir más tiempo.

Ya que no contar con las herramientas o elementos necesarios para llegar a lograr los objetivos esperados puede sentirse ante la diversidad, inexperto o falta de habilidad y condiciones para dar respuesta educativa a estudiantes que enfrente barreras para el aprendizaje ya sea por situaciones de discapacidad, necesidades educativas especiales o presentar estilos y ritmos para aprender diferentes a la mayoría del grupo.

A manera de presentar cierta orientación se acude a una breve descripción de los aspectos que involucra la atención de la población estudiantil para dar paso a la inclusión educativa, con base en aportaciones de Echeita y Mel (2010):

- Requiere un proceso.
- Busca la presencia, participación y el éxito de todos los estudiantes.
- Precisa la identificación y eliminación de las barreras.
- Pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo.
- Atiende y da respuesta a las características de cada uno de sus estudiantes.

CONCLUSIONES

Hacer constantemente el ejercicio como docentes de replantear la manera de acercar a los estudiantes conocimientos que se transformen en saberes y poderlos aplicar de forma exitosa en su vida cotidiana, será una oportunidad de generar cambios significativos, les proporcionará mejores elementos para desenvolverse en la sociedad y desarrollar al máximo todas sus habilidades, fortalezas y destrezas, así como brindarán mayores beneficios y logros, al formar individuos

conscientes, responsables y auto suficientes de manera integral que los coloque en condiciones equitativas con el resto de la población.

Meditar que así como se reclama del docente tomar en cuenta las particularidades de su población estudiantil, también es necesario conocer las particularidades y necesidades del docente como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, para que este se dé de manera exitosa y no se le persiga en una exigencia para la cual no se le prepara o no se le involucra del todo.

Que se les permita comprender de manera accesible y consciente sobre los aportes y beneficios académicos, administrativos, educativos y demás, que se obtienen al planear y sobre todo, que se logre adquirir cierta certeza y seguridad que garanticen el logro de las metas establecidas, la confianza de poder anticipar con datos precisos y reales la priorización de contenidos académicos, materiales, herramientas, metodologías, posibilidades y limitaciones.

La generación y paso a la inclusión educativa requiere de un esfuerzo conjunto y constante por parte de toda la comunidad educativa, es decir el reto es de todos y como tal se debe asumir, cada quien en lo que le corresponde, desde de lugar, contribuyendo a la aliminación de las barreras que algunos estudiantes, docentes o padres de familia enfrentan en el día a día. Barreras tan significativas desde diferentes aspectos como lo cultural, social, económico, religioso, etc., lograr una comunidad justa, equitativa y con mejores y mayores oportunidades para un futuro inmediato más sano, pacífico y ante todo entiendo que todos somos diferentes, diversos, y por lo tanto cada persona requiere ser tomada en cuenta y partir de su individualidad generar aprendizajes significativos que permitan logros y avances a su ritmo, tiempo e interés.

Como lo mencionó García (2009), la educación inclusiva se caracteriza por atender a la diversidad poniendo énfasis en crear una atmósfera principalmente positiva socialmente, involucrando

a los padres de familia en el proceso de adquisición de saberes de sus hijos, siendo esto un aspecto prioritario que sume e involcre cada una de las partes.

Una escuela inclusiva para Ainscow (2017), es aquella que responde a todos los niños que tiene adentro. El docente es el agente de cambio y el primero que la sociedad en general ubica como responsable directo del aprendizaje de los estudiantes, es por esa razón que motivarlos y acompañarlos en el proceso de atención resulta completamente necesario, fomentar la mejora de su práctica docente aportará en demasía a la eliminación de las barreras existentes en la formación de las futuras generaciones.

Brindar una oportunidad real de poder, en algunos casos, transformar la percepción desacertada que se tiene de la planificación didáctica restringiéndola a un documento administrativo que se debe entregar en ciertos momentos del ciclo escolar y en ocasiones reducida a un compilado o lista dosificada de contenidos.

Transformándola en un instrumento metodológico que marcará el camino hacia una oportunidad de atender a todos y cada uno de los estudiantes, con calidad educativa, y lo más relevante de todo, poner énfasis en que cada día que se vive en las aulas se forman “seres humanos” con necesidades, sueños, deseos, así como también, seres humanos que se enfrentan a dificultades, situaciones adversas, que si bien en algunos casos no están al alcance de los docentes resolver, que lo que si está en sus manos es hacer en cada uno de sus estudiantes su paso por la escuela, una experiencia digna de vivir y que les aporte las herramientas necesarias para poder salir al mundo y disfrutar de todo lo bueno que tiene para ofrecerles.

En cada escuela siempre habrá estudiantes que requieran más apoyo que otros, que enfrenten situaciones que los pongan en riesgo de limitar sus oportunidades, insistiendo que no solo se habla de aquellos con discapacidad, ésto involucra a cualquiera que requiera un acompañamiento por

aptitudes sobresalientes, situaciones de conducta, emocionales, características físicas, entre otras, es en esos estudiantes en los que se debe pensar y hacer todo lo posible por eliminar los riesgos que condicionen sus posibilidades de crecer en un mundo justo, equitativo, reflexionando la escuela como una institución que contribuye a la formación de la sociedad, así como factor de cambio, con la enorme tarea y responsabilidad de trabajar para la transformación

REFERENCIAS

- Ainscom, M. (2011 24 de nov). *Entrevista "Hay que lograr que todos los niños sean importantes"*. Periódico El País París. Recuperado de: http://elpais.com/diario/2011/11/24/paisvasco/1322167212_850215.html
- Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). *Constructivismo: orígenes y perspectivas*. *Laurus*, 13 (24), 76-92.
- Ausubel, D. (2009) *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Blanco, R. (2008) Marco conceptual sobre educación inclusiva. *Conferencia internacional de educación. La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- Cajiao, F. (2005) *En las fronteras de la normalidad*. México: Molina Editores.
- Cámara de Diputados- INEE, (2017) *Reforma educativa. Marco normativo*. México D.F.: Autor.
- García V., Aquino S., Izquierdo J. y Ramón P. (2015) *Investigación e Innovación en Inclusión Educativa. Diagnósticos, Modelos y Propuestas*. México D.F. : Red Durango de Investigadores Educativos.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1 (1), 37-57.
- Serna, H. (2012) *Planeación estratégica*. I Encuentro de Egresados Uniminuto Virtual y a Distancia.

- Romero, M., Gallardo, M., González, R., Salazar, L. y Zamora, M. (2010). La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: Una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*.
- Schleicher, A. (2015). *Evaluación y política pública en los países latinoamericanos ¿Qué pueden hacer los titulares educativos con las evidencias del informe pisa?* París: OCDE.
- SEP. (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México: Autor.
- SEP. (2011) Plan de Estudios. México Autor.
- SEP (2013) Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2012, planeación educativa segundo semestre. México: Autor
- SEP (2013). Ley General de Educación. México: Autor.
- SEP (2016) Modelo Educativo 2018. México: Autor.
- UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra: Autor.

EDUCACIÓN *Estudios Empíricos*

CONOCIMIENTO Y PERSONA COMUNITARIA EN TLAHUITOLTEPEC, MIXE, OAXACA, MÉXICO.¹

KNOWLEDGE AND COMMUNITY PERSONA IN TLAHUITOLTEPEC, MIXE, OAXACA, MÉXICO

Saúl Reyes Sanabria ²

Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca
México

RESUMEN

Este escrito tiene la finalidad de explicar el conocimiento comunitario en Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca. En conversaciones realizadas en diferentes años, profesores de preescolar y primaria definen el conocimiento local como un saber compartido para resolver problemas comunitarios. El conjunto de diálogos recabados ilustra la necesidad de educar a partir de lo propio y aprovechar, al mismo tiempo, los saberes de otras culturas. El término Wejën Kajën se define como educación e incluye la formación de la persona comunitaria y la adquisición de conocimientos y aprendizajes locales y foráneos en una dinámica combinación cultural.

ABSTRACT

This writing has the goal of explaining the community knowledge in Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca. The conversations held in different years with preschool and elementary school teachers define the local knowledge as shared knowledge to resolve community problems. The dialogues collected illustrate the need to educate from one's own knowledge and incorporate, at the same time, knowledge that comes from other cultures. The term Wejën Kajën is defined as education and includes the formation of the community persona and the acquisition of local and outside knowledge and learnings through a dynamic combination of cultures.

PALABRAS CLAVE

Tlahuitoltepec, conocimiento, comunidad, educación, Wejën Kajën

KEYWORDS

Tlahuitoltepec, knowledge, community, education, Wejën Kajën

¹ Recibido el 20 de junio de 2019 y aceptado el 30 de junio de 2019.

² E-mail: saresa@hotmail.com

Las formas culturales de construcción del conocimiento comunitario son formas particulares de conocer de los pueblos indígenas.³ Con estas formas culturales las comunidades vivencian el mundo y conceptualizan la vida. De ahí radica la importancia del conocimiento comunitario en la escuela de la cotidianidad, donde existen prácticas de reproducción social anclados en los espacios de aprendizaje de la vida comunitaria, tales como las fiestas, las asambleas, el sistema de cargos o el trabajo colectivo, entre otras formas de expresión de la colectividad.

Juan José Rendón Monzón definía los saberes comunitarios como aquellos relacionados con la naturaleza, la cosmovisión y los valores del grupo y que están en función de la vida colectiva. El término enfatiza que se trata de conocimientos generados desde la forma de vida comunal de los pueblos indígenas.

Dice este autor que se trata de:

Elementos objetivos y subjetivos que identificamos en la naturaleza, la sociedad y la cosmovisión propia de cada grupo étnico, como son los valores filosóficos, culturales, lingüísticos, históricos y éticos que han conformado de manera específica cada etnia; es decir son los conocimientos, habilidades, hábitos, destrezas, y actitudes que se han generado al interior de cada grupo, en el ejercicio de su vida cotidiana. Son las formas particulares de conocer, vivenciar y conceptualizar la vida (IEEPO-DEI, 2007, p. 26).

³ En este escrito nos enfocaremos al saber colectivo y dejaremos para otro momento el estudio de las formas individuales del conocer a través del contacto cultural o del aprendizaje individual.

Santiago Encarnación (2011) denomina conocimientos a las “experiencias adquiridas en la vida diaria y en las prácticas cotidianas” (p. 45). Por eso “no se puede hablar de un solo conocimiento sino de conocimientos que se transmiten y se adquieren de diversas formas según el contexto sociocultural y la visión del mundo” (p. 45).

En este escrito definiremos el saber comunitario como “las formas particulares de conocer, vivenciar y conceptualizar la vida” (IEEPO-DEI, 2007, p. 26). Sin embargo, cabe señalar que dicho conocimiento no se encuentra en forma pura, sino que muchas veces involucra la combinación y el contacto cultural con otros saberes o prácticas. Junto con la descripción particularista del conocimiento local, mostraremos concepciones culturales que dan cuenta de una dinámica social que conjuga el cruce con otros horizontes culturales.

El análisis sobre el conocimiento comunitario tiene que hacer referencia al asunto de su construcción colectiva, pues en ello radica la valoración que tiene en el entorno local. El saber comunal, para ser apreciado socialmente y que guíe la conducta, tiene que pasar por un proceso de compartencia (Martínez, 2003) y aprendizaje social. Es decir, según entrevistas, el conocer o el saber se concibe en su aspiración a compartirlo y practicarlo en la solución de problemas locales, sin dejar de reconocer lo que se aprende individualmente. La experiencia personal aparece valorada porque se comparte con los demás, a la par de que se reconoce la existencia del saber individual y el saber colectivo.

Así, el saber generado en el espacio particular de la comunidad genera experiencias sociales por cuanto se trata de aprendizajes necesarios para la vida. Dichos saberes están relacionados con “el reconocimiento, la identidad y el prestigio” en las comunidades, donde, cuando se tiene conocimiento y se demuestra que éste se tiene (y se aplica), se aprende a ser gente de comunidad o persona comunitaria (Díaz, 2001). En este tenor, el conocimiento se define entonces como un asunto

colectivo. Al parecer, se trata del saber más valorado, pero no deja de apreciarse el saber individual que permitirá a la persona construirse en comunidad y aportar su conocimiento a los demás.

El saber cotidiano o práctico aparece defendido en diferentes años. Comunalmente, el conocimiento se define como “la habilidad para algo” e incluye la percepción de “hacer algo”. Explica Pari (2005) que a medida que se sabe hacer las cosas se adquiere saber y, en el caso de los ancianos, se adquiere sabiduría (p. 70).

En comunidades indígenas, el conocimiento comunitario lo comparte la gente de mayor edad, pues “la categoría de sabios o el reconocimiento como tales está basado en la experiencia vivida que va en estrecha relación con la edad de las personas” (p. 76). La gente de edad cuenta con “saber, conocimiento, sabiduría” (Lira, como se citó en Pari, 2005, p. 70).

Este saber implica la noción de “ciencia demostrada”, es decir, que lo que se sabe se demuestre. Como se trata de un saber hacer, el aprendizaje comunitario se resume como “vivir viviendo”, “aprender aprendiendo”, “ser siendo” y “hacer haciendo” (Vargas et. al., 2008, p. 3). Además, este “saber hacer” (Ryle, 1962) obedece a una racionalidad cultural donde la persona social construye un conocimiento orientado hacia la solución de problemas comunitarios.

MÉTODO

Con relación a otros trabajos míos publicados respecto a Santa María Tlahuitoltepec, puedo señalar que este escrito destaca algunos elementos importantes que se agregan a los planteamientos metodológicos previamente publicados: el análisis de los recuerdos (o evocaciones) y el uso de los corchetes de tiempo como recurso metodológico para comprender el cambio cultural.

Cabe señalar que los registros siguientes se establecen a partir de pedazos de memoria que sirven para articular una memoria mayor, donde lo relevante es la construcción de un pensamiento no siempre unitario ni fijo. A estos pedazos de pensamiento Dilthey (2000) llama “fragmentos de curso de la vida” (p. 119) y son relevantes porque “el curso de la vida consta de partes, de vivencias que se hallan en una mutua conexión interna” (p. 121). Tales vivencias se plasman en segmentos de pensamiento y discurso.

Dice Dilthey (2000):

(...) El mismo hombre que busca la conexión en la historia de su vida ha forzado ya en todo lo que siente como valores de su vida, en lo que realiza como fines de la misma, en lo que ha bosquejado como su proyecto vital, en lo que, mirando hacia atrás, ha captado como su desarrollo, mirando hacia adelante como la configuración de su vida y de su bien supremo (...) (p. 137).

Cabe señalar la existencia de un conocimiento comunitario compartido, dinámico y cambiante, que incorpora diferentes horizontes culturales. Como este saber se fusiona con las creencias, hablamos de Comunidad de pensamiento y creencia, con el reconocimiento de que la creencia tiene un sentido más restringido que el conocimiento y por eso refiere a “conjeturas” y “suposiciones” (Villoro, 2011, p. 15) de la persona en el mundo de vida. De modo que creer significa “tener un derecho por existente” o “tener un enunciado por verdadero” (Villoro, 2011, p. 15).

El uso de los corchetes de tiempo refiere a “periodos de tiempo determinados” (Bracamonte, 2010, p. 11), es decir, “unidades” (p. 12) o “corchetes temporales” (p. 15) no siempre continuos ni lineales (Rodríguez, 2018, p. 8) cuyo contenido se renueva en diferentes años y son útiles porque explican “episodios significativos” (Rodríguez, 2018, p. 8) de una historia comunal. En este tenor,

refieren a temas o sentidos colectivos vitales y por eso su “recurrencia” expresa un proyecto comunitario de “tiempo medio” a “largo” (Gonzalbo, 2009, p. 193).

Los siguientes fragmentos de pensamiento reflejan momentos de la vida comunitaria socialmente significativos (Rodríguez, 2018, p. 8) y refieren concepciones locales, tales como la definición de la persona social y la noción de conocimiento colectivo. Dichos fragmentos de memoria (Bracamonte & Ek, 2014, p. 35 y ss.) permiten analizar temas recurrentes en el discurso comunitario, porque se reproducen en diferentes años.

Por eso:

(...) todo momento de la vida misma, cuando es observado, por más que uno refuerce en sí la conciencia de la corriente, es el momento recordado, y ya no corriente; pues ha quedado fijado por la atención que ahora retiene lo que de por sí fluye” (subrayado del autor) (Dilhey, 2000, p. 119).

Registros de diferentes años explican variadas concepciones sobre el conocimiento local y lo homologan como saber colectivo, dada su utilidad para resolver problemas cotidianos. Cabe señalar la transformación del discurso educativo tlahuitoltepecano en diferentes años.

Participantes

Este artículo deriva del proyecto “Formas Culturales de Construcción de conocimientos en los pueblos de Santa María Tlahuitoltepec y Cacalotepec, Mixe, Oaxaca”, financiado por el Programa de Mejoramiento de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) durante los años 2008 y 2011. La pregunta de investigación fue: ¿cuáles son las bases conceptuales de construcción del conocimiento indígena?

Este artículo recupera diálogos no estructurados, a manera de conversaciones, acopiadas en la localidad de estudio. Recuperamos entrevistas comprendidas en los años 2004 y 2005 realizadas con profesores de preescolar y primaria de la zona escolar 177 ubicada en Santa María Tlahuitoltepec. Como parte de la realización de la tesis de doctorado, en esos años acopí, además, historias de vida. Cabe señalar que este artículo recupera una conversación realizada en el año 2014 con un profesor nacido en la localidad que laboraba en otra zona escolar, lo cual tiene un efecto relevante en la descripción de la vida comunitaria. Se agregan, además, entrevistas realizadas en otros años.

Los clasificadores principales en este artículo son los siguientes:

- La escuela cultural
- Saber hacer
- El saber compartido
- Wejën Kajën

A continuación presento datos de las entrevistas.

Tabla 1.
 Datos de las entrevistas

| Formato | Lugar de trabajo | Nivel | Fecha | Año | Ocupación |
|------------|--------------------------------------|---|-----------------|------|--------------------|
| Entrevista | Tejas | Primaria | 3 de agosto | 2004 | Profesor bilingüe |
| Entrevista | Ciudad de Oaxaca | -- | 20 de marzo | 2010 | Ciudadano |
| Entrevista | Tlahuitoltepec | Iniciación musical y Bachillerato musical | 4 de mayo | 2011 | Director del CECAM |
| Entrevista | Zona escolar 036, Región Cañada | Preescolar | 8 de noviembre | 2014 | Profesor bilingüe |
| Entrevista | Jefatura de Ayutla, zona escolar 177 | Preescolar | 15 de noviembre | 2014 | Profesora bilingüe |
| Entrevista | Las Flores | Primaria | 16 de noviembre | 2014 | Profesor bilingüe |
| Entrevista | Jefatura de Ayutla, zona escolar 177 | Preescolar | 17 de enero | 2015 | Profesora bilingüe |
| Entrevista | Centro Tlahuitoltepec | -- | 19 de noviembre | 2017 | Ciudadano |

Tipo de estudio o diseño

Se trata de un estudio cualitativo, con el uso del método interpretativo.

RESULTADOS

La escuela cultural

Los diálogos citados en este artículo ponen en el centro de la construcción del saber colectivo a la familia y a la comunidad. Los aprendizajes obtenidos son valorados porque en el espacio comunitario se da un conocimiento y un aprendizaje cultural donde lo que se pretende es lograr la autonomía al niño desde los primeros años de vida, así como su iniciativa y el fomento de la autodeterminación para hacer las cosas (Prada, 2006, p. 109). Lo que se quiere con ello es fomentar la responsabilidad desde temprana edad (Cervera, 2008) para lograr en los infantes la autosuficiencia. Según esto, "(...) la definición de inteligencia se centra en la responsabilidad, el respeto y la obediencia" (...) (Cervera, 2008, p. 61).

La educación mixe es no formal, es espontánea... la familia como tal, y la comunidad son responsables de la educación y formación de los niños y jóvenes, para que adquieran actividades, normas y conductas y saberes que son fundamentales para su desarrollo, y se adquiere a través de sus intereses, necesidades y desarrollo...

La educación mixe se adquiere mediante la memoria histórica, a través de los ancianos, de los padres, de los tíos y entre compañeros de la misma edad. La educación mixe está nutrida de actividades, la reflexión y algunas veces también en reflexionamiento...

Aquí en la comunidad se instruyen los niños de pequeños a que asuman ciertas actividades, no trabajos de gran esfuerzo, si no que tienen ciertas responsabilidades, ya saben qué hacer

cuando la mamá le dice que “tiene que recoger la basura”, lo tiene que hacer. Tiene que estar en algún lado, tiene que estar, y esa es su responsabilidad... muchas veces decimos que el niño tiene que asumir la misma responsabilidad de los padres, porque lo jóvenes tienen responsabilidades... (Profesor bilingüe, 3 de agosto 2004).

Según entrevistas, en la comunidad los niños crean conocimiento derivado de la relación que tienen con los papás, con los comuneros y con los abuelos: “... así no los han enseñado, así nos lo han dejado los abuelos... de nuestros abuelos a nuestros padres y de nuestros padres a nosotros... (Profesora bilingüe, 17 de enero 2015). Este conocimiento forma y educa al niño, pues lo prepara para la vida *a través del trabajo*. En este proceso se generan aprendizajes y criterio propio. Con ello se promueve la iniciativa y la voluntad del niño, así como la responsabilidad y la habilidad para trabajar y sobrevivir.

La realización de actividades prácticas genera conocimientos y aprendizajes que servirán al niño para ser autosuficiente cuando sea adulto.

(...) el concepto del trabajo es importante para cualquier persona, en este caso, para Tlahui... porque tienen que trabajar para poder sobrevivir y llevar los gastos de la familia. Entonces el trabajo yo creo que lo van enseñando desde que eres niño, porque ves trabajando a tu mamá, porque ves trabajando a tu papá, ves trabajar a tus tíos.

Yo creo que el trabajo es importante porque eso te va ocupar para la vida, para la sobrevivencia, y claro, aquí desde niño te enseñan, sabes qué es lo que te toca, que tienes que traer agua por ejemplo, que tienes que regar tus arbolitos, que tienes que ir a traer leña, que tienes que ayudar a tu papá, no sé... para traer el taladro o cuidar el chivo...

Entonces ya aquí es de acuerdo a como tú vas creciendo, te vas insertando en el trabajo pesado. Llega un momento en el que tienes que producir ¿no? Pero yo creo que el trabajo siempre va a ser... es lo principal ¿no? Porque en mi caso mis papás no tenían estudios, ni mi mamá, ni mi papá. Entonces ellos siempre te hablaban que “tienes que aprender a trabajar para poder ser alguien en la vida”.

Entonces como que siempre aquí estas creciendo con el trabajo. Y eso realmente a ti te va a servir cuando seas grande. Actualmente a mí no me pesa trabajar, pero porque me enseñaron de niño... ¿sabes qué?... el trabajo duro. Ahorita, como soy, sabes que puedo trabajar en el campo, bajo el sol, pero porque así crece uno, así vas creciendo y te van enseñando. Eso porque ya estás acostumbrado, levantarte a las 5 de la mañana, pues, no te cuesta trabajo. Entonces el trabajo es muy importante en la vida, en las comunidades, en la vida de Tlahui... porque te lo enseñaron tus papás. Y siempre es... y vas aprendiendo... (Ciudadano, 20 de marzo 2010).

Saber hacer

El conocimiento comunitario se valora porque refiere a un saber hacer activo, en la acción. Es decir, es un saber que muestra su utilidad en la resolución de problemas cotidianos. Durante el tránsito por el sistema de cargos, al vivir en comunidad o al trabajar el campo, se puede observar la utilidad de ese conocimiento porque se comparte y se ocupa con los demás comuneros. Se aprende haciendo, haciendo las cosas con el ejemplo, con el objetivo de ser un ejemplo para los demás. En este tenor, se trata de un conocimiento práctico que permite formar a la persona comunitaria.

Así:

El saber más valorado... a nuestro entender, lo que interesa para cualquier individuo, dentro de nuestro contexto, [es] aquel saber que es provechoso para su cotidianeidad. Es decir, puedes saber muchas cosas, pero si no las utilizas... si no las utilizas para su vida diaria, para sus actividades que realiza, para los trabajos que emprende... Para nosotros tendrá mucha más importancia aquel saber que les sea útil. En el caso específico de los músicos, aquel saber que les sea útil para ejecutar su instrumento. Podrá saber de otras cosas, pero... si no le ve esa funcionalidad diaria, si no le ve esa funcionalidad práctica con respecto a lo que esté realizando, será un conocimiento un poco abstracto. Para mí, la importancia, para nosotros, es la utilidad que le podemos dar...

Si el maestro quiere estar frente a un grupo debe tener suficiente capacidad, suficiente conocimiento de cómo instruirlos con respecto a la actividad que se tenga que desarrollar. Funciona así para nosotros en el caso del CECAM y funciona así en el caso de la comunidad. En la casa, por ejemplo, son las madres quienes instruyen a las hijas a hacer la comida, a hacer la limpieza. En el caso de los varones, es el padre quien enseña a los hijos a las actividades del campo. En nuestro caso, como institución, es lo mismo. Aquí, ya a nivel de maestros, hay una asignación en cuanto al instrumento que domina el maestro... sobre ese instrumento instruye a sus alumnos. En el caso del maestro que domina el clarinete, él es el que está calificado; si tengo otro maestro que domina la trompeta, él está calificado para enseñar trompeta, y así las percusiones, así los saxofones, así las flautas, así todo lo que conforma el grupo de la banda filarmónica. Pero se basa sobre el hecho de saber hacer.

Si el maestro no supiera manejar su clarinete no tendría la autoridad ni la responsabilidad que sería denegada sobre él para instruir. Se tendría que recurrir [a alguien] suficientemente calificado para que los muchachos pudieran aprender y salir a tocar. Entonces el saber hacer

se reduce a eso... entonces ejerce la actividad y la enseña de manera comprobada, sabe hacerlo (Director CECAM, 4 de mayo 2011).

El saber compartido

El valor social del conocimiento colectivo radica en que se vincula y extiende al interior de la comunidad. Es su carácter compartido y práctico lo que le da una valoración especial en la vida local. Este saber colectivo es comunitario porque se genera con los demás ciudadanos y, como se adquiere a lo largo de una vida -y a través del servicio comunitario-, muestra su utilidad en la resolución de conflictos locales. Con estos saberes la persona social despliega valores, demuestra responsabilidad ante los demás comuneros y adquiere reconocimiento.

En Tlahuitoltepec se considera el sistema de cargos fuente de conocimiento y aprendizajes para la vida. Como hemos dicho, este saber muestra su utilidad en la solución de problemas cotidianos y también contribuye a formar a la persona comunitaria, pues la dota de concepciones culturales sobre la vida, el trabajo y la tierra. Por eso se habla de *experiencias comunitarias* en la formación comunal.

(...) allá [en la comunidad] se habla mucho allá de los saberes comunitarios... de lo que... de los saberes comunitarios, pero más se refiere a las personas mayores que tienen una ... tiene[n] un saber que han transmitido generación tras generación. Es el saber, por ejemplo, así como le decía, a la valoración de la madre naturaleza, al respeto de la madre naturaleza; porque ellos lo saben, ellos lo sienten, ellos lo conciben. Entonces ellos [lo] van transmitiendo de generación en generación (Profesora bilingüe, 15 de noviembre 2014).

(...) En el caso de la dinámica comunitaria... se le da prioridad, se le da preferencia a aquellas personas que nosotros denominamos *caracterizados*. Es decir que dentro de la comunidad tienen una trayectoria larga, en cuanto a experiencias, en cuanto a soluciones. Eso les confiere

el carácter de personas caracterizadas. Por supuesto, parte de las experiencias que ellos aportan, pues, es el trabajo realizado en diferentes momentos, en diferentes tiempos. Sí, va ligado a una experiencia con respecto a las situaciones. Para mí, sí se les da ese respeto, merecidamente... (el subrayado es mío) (Director CECAM, 4 de mayo 2011).

... ya se lo había explicado, que las autoridades se convierten en padres y madres de toda la gente, de la población de todos y tienen que asegurar a su gente para que no haya desgracia, para que no haya llantos o desgracias y sí... hacen esos rituales, lo hacen de manera muy extensa, muy grande. Hasta me han dicho que juntan de dos a tres intérpretes y ya ellos van conjuntando sus ideas, conjuntando sus saberes y apoyan a la autoridad, y sí, hacen así una serie de rituales. Así es tanto en la familia como a nivel comunidad... (Profesora bilingüe, 17 de enero 2015).

Se trata de ser un ejemplo para los demás:

(...) la persona ahí pues va cuidando todo, pues, cuida todo, hasta su manera de hablar, de pensar, de actuar, de hacer las cosas, hasta de cuidar de sus hijos. Sí, todo eso, que sean también ejemplos, pues, más que nada ser un ejemplo, pues... a copiar [a seguir] en la comunidad.

Entre más distinguido seas, pues, más viene gente junto a ti, pues eres padrino, eres de todo... de bautizo... dependiendo de cuántas... qué edad tengas, pues. También la gente te lleva como guía de este... para sus fiestas, ya va la mayoría, la gente grande, generalmente ya adulta. A partir de ahí eres distinguido, la gente te reconoce y no nomás en el municipio sino que en las agencias, en las rancherías que nosotros se les llaman, pero que son agencias de la comunidad y ahí participan todos los... o sea... gente del municipio y gente de las agencias, o sea, no hay ahí que "no quiero participar"... todos se tienen [que] integrar en el municipio, tienen

que servir a una agencia, tanto de la agencia de allá como la agencia del otro lado, y así, todo... y aunque no tengan casa en la com... [comunidad], en el municipio... tienen que caminar una hora, dos horas... Ahorita que ya hay carro, pues ya media hora ya nomás, pero diario tienen que pagar pasaje, a ir a servir al pueblo, pues, así es... y es muy importante lo que dijo usted ahorita, lo de la trayectoria personal, casi de [la] familia también, de la familia, de cada familia, de cada hogar pues, todo eso... (Profesor bilingüe, 8 de noviembre 2014).

Las personas caracterizadas ayudan a resolver problemas comunitarios:

... [el] consejo de ancianos, son un grupo de personas, así, como le digo, son personas caracterizadas... Son personas que son ya mayores y que ya han terminado su servicio comunitario, que cuentan con experiencias, que han vivido... ¿cómo se dice eso?, que ya se han enfrentado a problemas, que han solucionado problemas, que están ahí para cuestiones fuertes. Me han contado que las autoridades acuden con ellos o citan a las personas y ahí están en consensos y así... problemas o situaciones que atender... Ellos son las personas caracterizadas, y sí, son varias ahí... (Profesora bilingüe, 15 de noviembre 2014).

La gente grande es sabia:

(...) la mayoría de la gente grande es muy sabia, muy sabia, muy metafórica, cuando te dicen las cosas... Si criticas a alguien, te dicen: "¿tú qué estás haciendo?... no digas eso... porque las cosas, a veces que dices, la misma vida te las regresa, por las cosas que dices, te las regresa... Lo que critiques... lo que critiques, pues, lo que no te parece de la gente... lo que no te parece de la gente... a lo mejor eres igual ¿no?" Es lo que dicen a veces, y pues ellos utilizan eso... te hacen reflexionar. Uno se calla (risas) así es... Una vez así me contestaron: "guarda silencio... escucha lo que dicen, ya después tú verás". Sí, es muy muy sabia la gente (Profesor bilingüe, 8 de noviembre 2014).

Los abuelos y la gente grande dan consejos, enseñan valores:

(...) por ejemplo, cuando nosotros caminamos por la casa de alguien es muy formal... saludo a todos y cuando eres chavo ya ni te acuerdas de saludar a los tíos ni a los primos... Mi abuelito decía "caminas como perro", dice (risas)... "¿cómo está eso?", le digo, pues sí dice, "parece que ya ni ves hacia arriba, hacia los lados, ni saludas ni nada y pasas como los perritos, igual, caminando como perros, pues". "¡Ay abuelito no seas así...!", "pero es que mijo me enoja el hecho de que pierdan ese saludo, que es vital para toda comunidad, me supongo, y esos chamaquitos que ni respetan nada y ahí van caminando como si nada y no te saludan, pues".

Entrevistador: ¿Quiénes son los que saludan?

Pues las personas grandes, las personas como el colega, nosotros los treintañeros que, igual, empezamos a adoptar lo formal. Como que ya hay una mayor... no sé, no sé cómo le dicen a eso, pero me supongo que hay un grado de nivel de conocimientos que vas adquiriendo... (...) (Profesor bilingüe, 16 de noviembre 2014).

Las personas de mayor edad (ancianos, padres y abuelos) (Pérez, 2003, p.74) cuentan con "experiencias de carácter comunitario". Por eso:

Hay conocimientos, hay saberes que se han ido originando con el tiempo, a partir de experiencias de carácter comunitario. Hasta ahora, lógicamente, ahí los conocimientos los tiene la gente con más edad. En el caso de los ancianos que han vivido diferentes situaciones, tienen autoridad en caso de que haya problemas comunitarios. Ya no sólo es para ellos [ese conocimiento], si no que aplica para toda la comunidad" (Director CECAM, 4 de mayo 2011).

Wejën Kajën

La expresión Wejën Kajën puede traducirse como educación, pero su sentido es más amplio, pues incluye el conocimiento y los aprendizajes. El término integra lo que se aprende en el espacio comunitario, pero también incluye lo que se conoce en otros contextos de cultura. Los aprendizajes y saberes se transmiten de generación en generación, partiendo de lo propio. A este proceso he denominado “principio de particularidad” (Reyes, 2013, p. 134) y es relevante porque incluye, además, lo que se aprende en otros espacios culturales.

... pues yo lo que aprendí fue de mis padres, mis padres así vivían, como yo estoy viviendo. Entonces, igual de las actividades que yo estoy haciendo... cómo concibo yo la naturaleza, de cómo valoro eso. Entonces, mis hijos lo están viendo igual, lo están observando, lo estoy haciendo por ellos y ellos a sus hijos y así va de generación en generación. Los conocimientos, vamos depositando en nuestros hijos, así, de generación por generación, esos conocimientos... (Profesora bilingüe, 15 de noviembre 2014).

El Wejën Kajën es despertar, abrir los ojos a la inteligencia, aprender:

Wejën, para nosotros es como... el despertar... para nosotros el Wejën se reduce a eso. De manera literal es el despertar, el abrir los ojos, es el ver lo que hay en torno a uno en cuanto al ambiente y a diferentes situaciones.

Y en todo caso, otra cosa que se puede ligar es el Kajën... Es que a partir del Wejën... o el despertar y ver qué hay en torno a uno... es como el desarrollo de uno como individuo, a partir de lo que ve, a partir de lo que interpreta... empezará a interactuar con su medio, a empezar a tratar con su entorno. En este caso, a partir del conocimiento que se va desarrollando...

Aquí los jóvenes se exponen a diversos ambientes, como fiestas patronales, audiciones, conciertos, participaciones, etc. Entonces, en todos esos escenarios hay un proceso de Wejën... en torno de aprender qué es lo que sucede, qué es lo que sucede en cada ambiente. Y el Kajën es el interactuar con esos espacios, el interactuar con la gente, el interactuar con sus mismos compañeros, con sus maestros. Todo eso hace que constantemente sean mejores músicos (Director CECAM, 4 de mayo 2011).

En esta lógica, la escuela no es el único espacio para aprender o desarrollarse, pues también se aprende en el entorno comunitario:

Hay una idea de que en la escuela se aprende o... pero, para nosotros, lógicamente la más grande escuela la tenemos en la casa. Desde que el niño nace empieza a ver, empieza a interactuar, por supuesto... empieza a interactuar con su entorno, con su medio, es decir, sin necesidad de ir a la escuela (...) (Director CECAM, 4 de mayo 2011).

[En Tlahuitoltepec] se aprende en función de los intereses, necesidades y aspiraciones... Con las actividades, los niños o el niño conoce, corrige, compara, construye y reconstruye... su percepción del mundo en que vive, de la realidad en que vive, de la familia en que vive... (Profesor bilingüe, 3 de agosto 2004).

Por eso el Wejën Kajën es un conocimiento mucho más amplio que solo ir a la escuela o que ir a estudiar, porque el Wejën Kajën se ve reflejado en el proceso de la escuela, pero... también se da... con la familia, con la comunidad... (Director CECAM, 4 de mayo 2011).

Este proceso formativo implica la extensión del conocimiento local hacia otros horizontes de cultura. Así, el conocimiento comunal se nutre de otros saberes, abarcando procesos individuales y colectivos. A esto se refiere la expresión Wejën Kajën, que puede traducirse como despertar, abrir los ojos, adquirir conocimiento o desenrollar y extender el pensamiento (Reyes, 2007, p. 140). De este modo, la definición de conocimiento social incluye la ampliación o extensión de ese saber (particular o colectivo) hacia otros horizontes de cultura. Cabe señalar que el conocimiento adquirido también debe demostrarse y aplicarse.

(...) el conocimiento... la definición que podría definir... es lo que uno va adquiriendo, lo que uno no sabía... pero ya con la investigación, con la demostración o con diferentes fuentes de información uno va recabando esa información y uno va conociendo cómo es, qué es y así se va construyendo el conocimiento, así se va ampliando el conocimiento...

... es una adquisición... una adquisición, en cuestión de ampliar conocimientos. Pero así, hablando de los niños con el conocimiento, [ellos] poseen conocimiento, ellos tienen el saber, ellos saben, sí, como toda persona, sabe, tiene conocimiento. Entonces, el conocimiento puede ser como el saber que sabe uno acerca de un tema, acerca de lo que... ¿cómo lo defino?, pero ajá, me quedo ahí. ¿Qué es el conocimiento?, es el saber, lo que sabe uno... (Profesora bilingüe, 15 de noviembre 2014).

Como el conocimiento colectivo se amplía y complementa con otros saberes, decimos que se trata de un conocimiento compartido y "combinado". Cabe señalar que este conocimiento es culturalmente definido como "propio" (Pérez-Ruiz, 2016, p. 18) a partir de un proceso intencional de reelaboración que puede incluir "imposición y expropiación", pero también "innovación y apropiación" (Pérez-Ruiz, 2016, p. 18) cultural. Esto explica su ampliación, en un proceso intencional de extensión hacia otros mundos culturales. Lógicamente, el conocimiento más apreciado es el que se re-crea a

nivel local, pues se considera el saber “propio” (Pérez-Ruiz, 2016, p. 18) como el punto de inicio del aprendizaje social.

Sin embargo, como he señalado, no se rechazan los conocimientos provenientes de otras culturas o los que proporciona la escuela.

Ahí es cuando también esa cuestión se vuelve práctica y se vuelve útil para nosotros. De esa manera tiene esa trascendencia. Es útil a nivel comunitario, por ahí es donde podemos darle el aspecto. Antes de eso está el conocimiento, está el saber con una experiencia personal, pero en su momento se vuelve una experiencia comunitaria a partir que se comparte con la comunidad y que se asimila. Eso sería... (Director CECAM, 4 de mayo 2011).

... decía yo que es partir de lo propio... (Profesora bilingüe, 15 de noviembre 2014).

Voy a describir el proyecto que estamos trabajando que es sobre el cultivo del maíz, pero eso lo estamos abordando con... igual por temporadas, por ejemplo, en esta temporada, estamos abordando la temporada del elote, para eso pues se hace una descripción juntamente con los alumnos de cómo es el elote, las partes que tienen, los colores. Como estoy en nivel preescolar es lo que podemos observar, lo que podemos abordar: colores, tamaños y peso. Bueno, hay muchas cosas que abordar, pero de allí podemos desglosar otros temas... de los colores, partiendo de los colores del elote, y ya podemos ampliar nuestro conocimiento que existen otros colores, hay otros colores, no son solo estos colores del elote, y ya podemos indagar con los niños qué colores hay, cómo son, así se puede ampliar el conocimiento. Otro, es describir al elote que... por ejemplo ¿qué es el elote?... pues es una planta... si es una verdura, ¿es un cereal? o ¿cómo se considera eso? Entonces, partimos de eso para poder abordar igual este... ampliar, igual, los conocimientos de que existen otros productos que son como el elote, una clasificación de las verduras, de las frutas, ora si de la vegetación y hacerlo amplio, hacerlo...

conocer más, hacer más, cómo cultivar esa curiosidad en los niños, que haga que quieran saber más y más y así ampliar el conocimiento. A eso le estaba yo llamando partir de lo que podemos observar, de lo que tenemos ahí cerca para poder investigar todo lo que no está ahí, pero que sí hay... aunque... solo que no lo conocemos... pero poder ampliar ese conocimiento... (Profesora bilingüe, 15 de noviembre 2014).

De esta manera, se reconoce que escuela formal amplía el conocimiento y proporciona información útil para la formación de los niños:

... el miércoles hicimos una convivencia sobre la fiesta del elote... Entonces, de allí vimos el proceso de la cocción del elote... cómo se debe de... qué necesitamos para la cocción del elote, para cocer... de allí aprovechamos para ver los estados del agua, ¿por qué?... porque cuando empieza a hervir el agua ¿qué saca?, pues saca vapor, así se convierte en gas, gaseoso, pero si el agua se metiera a una temperatura muy baja ¿qué pasa? Y así les estuvimos preguntando a los niños, para eso pues nosotros lo consideramos que estamos ampliando el conocimiento, así lo estamos trabajando... por eso digo que partimos de lo nuestro para hacerlo en grande, de lo particular a lo general... (Profesora bilingüe, 15 de noviembre 2014).

Como he dicho, el saber comunitario se combina con otros conocimientos en una dinámica “socialización de ideas” (Pérez, 2019, p. 145) que incluye la capacidad de decidir qué conocimientos son valiosos para la vida local. Aquí es visible la noción de complementariedad expuesta en diferentes escritos educativos mixes. “El principio de complementariedad tiene un significado muy especial para nosotros (...)” (Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente, 2001, p. 5).

Por eso:

El conocimiento y el Wejën Kajën de Tlahui es un conocimiento muy localizado aquí en Tlahuitoltepec, pero también es un aprendizaje que se ha venido alimentando como de varias

fuentes, vamos a llamarlo así... Yo hablaría de un difunto abuelo que ya no está. El caminó bastante, anduvo bastante, ofreció sus flores de alcatraz, pulque, aguacate, todo lo que él podía sembrar y muchas veces iba no con fines de venta sino de intercambio; pero en ese andar hacía amistades, descubría cosas, traía no solo el dinero o el producto que quería ir a comprar, sino además traía otros conocimientos. Entonces, eso no solo para mí le generó un aprendizaje concreto, sino que fue un aprendizaje que venía de otras experiencias...

Entonces el conocimiento se está desprendiendo... es decir... por un lado está el conocimiento nativo o local de Tlahui que está en manos de los viejos, algunos todavía, y por otro lado el escolarizado... el de la gente joven o el de los niños... O sea Wejën Kajën ya no está atravesado por el aprendizaje tradicional o muy local. Los niños ven, aprenden, está [en] en los videojuegos. Ese es otro Wejën Kajën al estilo urbano, pero trastoca la vida y es ahí donde yo digo que todavía le llamamos Wejën Kajën... (Ciudadano, 19 de noviembre 2017).

CONCLUSIONES

Los diálogos citados en este artículo señalan la necesidad de partir del conocimiento propio para ampliar y hacer grande el pensamiento. Esta ampliación implica la apropiación de aquellos saberes que se producen en otros contextos culturales. Por eso el saber -al adquirirse, ampliarse y extenderse-, se vuelve un saber combinado, compartido e intencionalmente apropiado.

En este escrito destacamos el proceso de conformación del conocimiento social que se comparte con los demás comuneros. El principal atributo de este saber colectivo es su utilidad en la solución de problemas comunitarios. De ahí que las personas caracterizadas sean quienes han transitado por el sistema de cargos y además cuentan con experiencias y habilidades para resolver problemas locales.

Los saberes individuales y otros conocimientos (como los escolares) también son parte de la vida social de Tlahuilottepec. De este modo, existe el saber individual y el saber colectivo en una dinámica amalgama cultural que expresa la capacidad de la persona comunitaria de incorporar los conocimientos producidos por otros.

Documentamos en este escrito el saber colectivo porque prepara a la persona para vivir en comunidad, sin ignorar la existencia de otros conocimientos útiles en vida local. Cabe reconocer los saberes y los aprendizajes escolares que se adquieren cuando se aprende en la escuela o cuando la persona sale de la comunidad. Por eso, de otras culturas también se obtienen conocimientos prácticos.

Cabe concluir que los diálogos recuperados expresan una comunidad en constante cambio y diálogo cultural. En esa defensa irrestricta del conocimiento comunitario, las entrevistas muestran la apropiación de conocimientos externos que se establece desde la cultura propia. Pero, además, dicho saber colectivo no es ideal ni armónico -o solamente “propio”- porque se construye en dialogicidad con otras culturas.

REFERENCIAS

- Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente [BICAP] (2001). *La voz y la palabra del pueblo Ayuujk*. México: Porrúa.
- Bracamonte, P. (2010). *Tiempo cíclico y vaticinios. Ensayo etnohistórico sobre el pensamiento maya*. México: Ciesas Peninsular.
- Bracamonte, P. & Ek, E. (2014). *Después de 2012. Libro de la memoria y vaticinios mayas*. México: Ciesas Peninsular-Miguel Ángel Porrúa.

- Cervera, M. (2008). La construcción cultural de los niños mayas de Yucatán. En J. Lizama (Coord.). *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas* (pp. 57-88). México: CIESAS Colección Peninsular.
- Díaz, F. (11 de marzo de 2001). *Comunidad y comunalidad*. La Jornada Semanal. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2001/03/11/sem-comunidad.html>
- Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica*. Madrid: Editorial Istmo.
- Gonzalbo, P. (2009). *Introducción a la historia de la vida cotidiana*. México: El Colegio de México.
- IEEPO-DEI (2007). Instrumentación didáctica para la captación y sistematización de saberes comunitarios. Agenda de trabajo del curso-taller. *2º Congreso Étnico Estatal de la Marcha de las Identidades Étnicas por la Educación Bilingüe e Intercultural. Proyecto: Construcción Curricular de Educación Inicial y Básica Bilingüe e Intercultural del Estado de Oaxaca*. Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IIEPO)-Dirección de Educación Indígena.
- Martínez, J. (2003). *Comunalidad y desarrollo*. México: CONACULTA.
- Pari, A. (2005). Epistemología del conocimiento científico andino: Yachaymanta yachay. *Quinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe*, Año 3 (3), 67-82.
- Pérez, E. (2003). *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los Altos de Chiapas*. México: UPN Ajusco-Miguel Ángel Porrúa.
- Pérez, M. (2019). *Innovación, cambio y permanencia en prácticas escolares de maestros bilingües en Oaxaca*. (Tesis de Licenciatura). Oaxaca: Instituto de Ciencias de la Educación-Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.
- Pérez-Ruiz, M. (2016). La traducción y la hibridación como problemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora. *Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, XIV (1), 15-29, consultado el 20 de mayo de 2019. Recuperado de: <http://liminar.cesmecha.mx/index.php/r1/article/view/424/421>
- Prada, F. (2006). Turu napese (Puerta del cielo). La búsqueda del territorio y la letra. *Quinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe*, Año 4 (4), 101-122.

- Reyes, S. (2007). Wejën Kajën: La educación vista desde los pueblos originarios de Oaxaca. *IV Foro Latinoamericano de Educación Intercultural, Migración y Vida Escolar* (pp. 134-152). Cuetzalan del Progreso-Puebla: Contracorriente A.C.
- Reyes, S. (2013). Categorías de entendimiento. Un estudio de caso en Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca-México. *Cuadernos Interculturales*, Año 11 (21), 111-140.
- Rodríguez, J. (2018). *La universidad del futuro. Motivos de participación política en el movimiento estudiantil universitario 1975-1978*. (Tesis de Licenciatura). Oaxaca: Instituto de Ciencias de la Educación-Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.
- Ryle, G. (1962). *The concept of mind*. London: Barnes & Noble.
- Santiago, G. (2011). *Tejiendo ignom se tejen conocimientos*. S/l: Fundación Ford-Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural.
- Vargas, X. et al. (2008). *Wejën Kajën. Las dimensiones del pensamiento y generación del conocimiento comunal*. Oaxaca: Ayuntamiento Constitucional de Santa María Tlahuitoltepec, Cabildo 2008.
- Villoro, L. (2011). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI Editores.

ANÁLISIS DE LA CONDUCTA

Reflexión y Análisis

¿CÓMO DIVULGAR CIENCIA Y ANÁLISIS DE CONDUCTA?. CLAVES PARA INVERTIR LA DERIVA ACIENTÍFICA DE NUESTRA SOCIEDAD ¹

Óscar Pérez Cabrero ²
Centro de Psicología Álava Reyes.
España

RESUMEN

El interés por la ciencia en la población aumenta al mismo tiempo que prevalecen ideas equivocadas sobre la misma. El presente artículo discute sobre los desafíos mas importantes en la divulgación de la ciencia y el análisis de la conducta. Se enumeran algunas dificultades en la divulgación y sus causas. Se revisa la necesidad de presentar la información científica en un lenguaje atractivo y la necesidad de desmitificar el aparente divorcio entre la ciencia y el arte.

ABSTRACT

The interest in science in the population increases at the same time that wrong ideas prevail about it. This article discusses the most important challenges in the dissemination of science and behavior analysis. Some difficulties in the dissemination and its causes are listed. The need to present scientific information in an attractive language and the need to demystify the apparent divorce between science and art is reviewed.

PALABRAS CLAVE

Ciencia, divulgación, análisis de la conducta.

KEYWORDS

Science, dissemination, behavior analysis.

¹ Recibido el 28 de febrero de 2019 y aceptado 15 de junio de 2019.

² E-mail: oscar.pc.psyco@gmail.com

“[...] después de todo, cuando estás enamorado, quieres contarlo a todo el mundo. Por eso, la idea de que los científicos no hablen al público de la ciencia me parece aberrante.”

(Carl Sagan)

El interés por la ciencia de la población española es una constante reflejada en los informes bianuales sobre *Percepción social de la ciencia y la tecnología* patrocinados por la FECYT³. Si bien la televisión sigue siendo el canal de información predilecto, también se constata que la demanda queda insatisfecha a través los medios de comunicación tradicionales, siendo internet la vía por la que se realizan búsquedas ávidas de conocimiento especializado. El papel emergente de la red la sitúa desde hace años en segundo lugar, el primero si atendemos a las franjas de edad más jóvenes. Datos muy halagüeños que, sin embargo, van acompañados de una señal de alerta respecto a los contenidos: casi una cuarta parte de los entrevistados consideran científica a la homeopatía, y sólo la mitad hacen lo propio con la fisioterapia o la psicología.

En resumidas cuentas, los datos de la FECYT dejan claro que hay una amplia audiencia interesada en temas científicos, que internet se está convirtiendo en el espacio líder donde buscar esa información, y que los contenidos merecen, como mínimo, una revisión profunda. En la era de las *fake news* (noticias falsas) conviene advertir del perjuicio que pueden suponer en un terreno tan decisivo como el científico. Vivimos tiempos paradójicos, en el que se intuye una deriva acientífica patente en temas relacionados con la salud, como el movimiento antivacunas, pero no es el objetivo de este capítulo analizar los desencadenantes de estos fenómenos. El objetivo de estas líneas es reflexionar sobre cómo divulgar ciencia para, al menos, intentar hacerlo mejor. Lo haré deteniéndome

³ Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (2018). Encuesta sobre percepción social de la ciencia y la tecnología (IX). Recuperado de <https://icono.fecyt.es/>

especialmente en algo que domino, el análisis de conducta, tratando de ampliar el foco hacia la ciencia en general.

¿Qué desafíos plantea el mensaje a transmitir?

Para empezar, conviene preguntarse: ¿cuáles son los obstáculos potenciales de nuestro mensaje?, ¿qué elementos del mismo desafían a la intuición humana?. Me atrevería a decir que las principales barreras no las pone el mayor o menor conocimiento científico del receptor, sino el manejo de otro ámbito marginado en los últimos años: la filosofía. La filosofía en general y la epistemología en particular. Recordemos que la ciencia no es nada más (ni nada menos) que un método de búsqueda de conocimiento, basado en la constante y revisable observación y experimentación. Es un medio para dar respuestas, pero ¿a qué interrogantes? El cómo plantear las preguntas cae en la esfera de lo filosófico, por lo que la permeabilidad al mensaje va a depender mucho de lo ejercitada que esté esa faceta.

En el caso concreto de la psicología, incluso compartiendo la premisa de la necesidad de estudiarla científicamente, han proliferado escuelas que divergen en cómo enfocar su objeto de estudio. El conductismo (o mejor dicho, conductismos, en plural) es una de ellas, y pese a lo que mucha gente cree, no se trata exactamente de una ciencia, sino de una filosofía de la ciencia. Veamos cuáles son los retos a los que se enfrenta su divulgación:

- (1) El *conductismo radical* se denomina así no por el temperamento de sus defensores, sino por considerar el comportamiento como el objeto de estudio en sí, como la *raíz*. Tal concepción implica una visión monista de la realidad en la que desechar dualidades tipo mente-cuerpo, o cerebro-conducta. ¿Supone esto negar los eventos privados, los pensamientos? En absoluto, lo que sí supone es despojarlos de ese halo enigmático y pseudomístico que suele rodearlos. El dualismo es un sospechoso habitual, una trampa en la que caemos con demasiada facilidad

los humanos. Más adelante me detendré sobre ello por su trascendencia a la hora de enfocar la realidad cuando la ciencia nos la presenta de otra manera.

- (2) Otro hueso que pincha es el de la libertad y la responsabilidad personal. A. Charles Catania homenajeó en 2003 el 50º aniversario de *Ciencia y conducta humana* con un artículo en el que se hacía eco precisamente de esto:

“Skinner atribuyó la resistencia generalizada a la aceptación de las interpretaciones conductuales de la conducta humana a su socavación de conceptos tradicionales como la libertad y la responsabilidad personal (e.g., Skinner, 1971).”

Catania fue más allá revisando las implicaciones que tiene hablar del “control” del comportamiento y lo fácilmente que se confunde con dominancia y coerción, así como el debate que abre respecto al determinismo y libre albedrío.

- (3) Relacionado con lo anterior, pero digno de un análisis más amplio, llama la atención la facilidad con la que la tecnología de *modificación de conducta* cae en el barro de lo políticamente incorrecto y el filón que ciertos divulgadores han visto en ello. La reacción a esto más célebre que recuerdo es la respuesta de Deborah Skinner Buzan en *The Guardian* (13 de marzo de 2004) a las acusaciones demenciales que recibió su padre, B.F. Skinner, tras haberla criado con el famoso *heir conditioner*.

Lo cierto es que estos obstáculos están dejando una factura terrible: el legado editorial del conductismo ha quedado sepultado. El libro al que se refería Catania lo escribió B.F. Skinner allá por 1953, y no desembarcaría en España hasta 1970. En los Estados Unidos dejó de imprimirse antes incluso, en 1965. La última edición en castellano se publicó hace 30 años, y resulta poético que para dar con un ejemplar haya que irse al *Almacén de los libros olvidados*. La edición francesa, huelga decir país de gran tradición académica psicoanalítica, no tuvo lugar hasta 2005. ¿Realmente merecía caer

en el olvido? Dejemos que los números hablen. Lo que pongo a continuación son tres obras de reconocida influencia y las citas que tienen hasta la fecha según Google Académico.

- *Human problem solving* (1972), de A. Newell y H.A. Simon, citado por 19.706.
- *The selfish gene* (1976), de R. Dawkins, citado por 28.534.
- *On the origin of species* (1859), de C. Darwin, citado por 42.702.

Bien, pues *Science and human behavior*, pese a datar de 1953 y llevar enterrado medio siglo, ha sido citado ya por 19.308 obras.

¿Por qué caemos en el dualismo y qué influencia tiene en la divulgación?

Aunque el peso de las religiones en nuestra civilización bien podría haberlo facilitado, la evidencia apunta a que la disposición al dualismo no es algo determinado por la cultura, sino que debe tener algún origen evolutivo (Chudek, McNamara, Burch, Bloom, & Henrich, 2013). El caldo de cultivo podría haber sido la teleología (Dawkins, 2009), es decir, la tendencia a asignar un propósito a todo. En un entorno de adaptación evolutiva como fue el de nuestra especie, no es de extrañar que aquello que permitiese reducir la incertidumbre se viese generalizado en exceso. Asignar propósitos sirve para predecir comportamientos, e incluso cuando se equivoca uno, al menos lo hace tras haber menguado esa incertidumbre previa.

El filósofo Daniel Dennett (1987) propuso las tres maneras con las que tratamos de comprender y predecir el comportamiento de todo lo que nos rodea. La postura *física*, la del *diseño* y la *intencional*. La primera nos permite comprender con arreglo a las leyes de la física, pero a menudo requiere más tiempo del disponible. La del *diseño* supone un atajo, pues sabiendo qué función tiene un objeto, uno puede prescindir de conocer sus detalles para sacarle partido (como el que usa un ordenador sin ser informático). La *intencional* es una simplificación todavía mejor cuando se trata de seres vivos, y presupone la existencia de un agente que opera con intenciones. Ni la combustión del gasoil, ni la utilidad del coche como medio de transporte: lo que uno anticipa es el deseo de adelantar

de ese conductor al que vemos por el retrovisor. Que terminásemos hipertrofiando ese “sentido dualista” es el precio que la evolución nos hizo pagar.

Ahora bien, ¿hasta dónde se puede expresar el dualismo? Las energías esotéricas, los chakras, el karma y otros tantos conceptos espirituales importados de oriente han tenido muy buena acogida en el ideario occidental, espoleados precisamente por su carácter dualista. No se entendería de otra manera que conceptos místicos y complejos nos resulten tan fáciles de asimilar, tan intuitivos. Y por ahí, precisamente, se pierde de vista el principio de parsimonia para terminar abriéndole de par en par las puertas a las pseudociencias.

¿Cómo elaborar el contenido? Lenguaje natural vs. lenguaje reglado

Hay un aspecto del conocimiento científico que no se puede pasar por alto a la hora de hablar de su divulgación: las particularidades del lenguaje que maneja. Entendemos por *lenguaje natural* aquel que utilizamos de forma cotidiana, sea el idioma que sea. Sin embargo, en ciencia se utiliza lo que conocemos como *lenguaje reglado* o técnico. Se hace en pos optimizar la comunicación entre especialistas, pero fácilmente puede confundir al lego o resultarle directamente hermético. El lenguaje reglado se caracteriza por hacer uso del natural pero definiendo los términos de manera muy concreta, sin caer en las ambigüedades típicas del tradicional. Donde ramas como la medicina han acostumbrado a resucitar latinajos con este fin, desde la psicología se ha recurrido a términos de uso coloquial vigente, se supone que con el propósito de hacer asequible la comunicación, aunque hay razonables reservas frente a esto. El ejemplo estrella, los conceptos que más controversia han generado en este sentido, son los de *refuerzo* y *castigo*. Procesos definidos desde el análisis de conducta de tal manera que necesariamente funcionan, mientras que popularmente se utilizan de forma indistinta para intentos certeros o fallidos.

Al público especializado se le puede (y debe) exigir un dominio de los tecnicismos, pero los problemas vienen a la hora de dirigirse al gran público, donde recurrir a uno u otro tipo de lenguaje presenta un panorama similar al de dos vasos comunicantes. Los vasos comunicantes se caracterizan por que uno se llena a costa de que se vacíe el otro, y viceversa. Pues bien, cuando abusamos del reglado, la “pureza teórica” de nuestro mensaje queda intacta, mientras que su accesibilidad para la audiencia, no tanto. Al contrario, excederse con el natural ofrece el resultado inverso. ¿Cómo resolver este dilema? A mi juicio, la salida más razonable es la de utilizar el lenguaje natural, y si no hay manera de esquivar el técnico, detenerse a definirlo explícitamente. Una premisa para tener en cuenta previamente es la ambición del mensaje a transmitir: mejor ajustar expectativas antes de emprender la tarea.

Posiblemente el error más frecuente al divulgar

Como apuntaba al principio, es en los entornos digitales donde se está jugando la partida de la divulgación del futuro. Unos entornos cuya innovación más trascendental es la posibilidad de interacción de los usuarios. Y lo que bien puede catalizar la transmisión constante de conocimiento, también puede tener el resultado contrario: la polarización de opiniones.

El astrónomo Phil Plait impartió una excelente charla en *The Amazing Meeting 8* celebrado en 2010 bajo el título “*The Goal of Skepticism*” (“*El objetivo del escepticismo*”). En ella denunciaba la inutilidad de recurrir a la descalificación o la mofa cuando se trata de desmontar falacias. Huelga decir que una idea, *per se*, no merece respeto alguno sino el escrutinio de la razón y la evidencia. Desde hace tiempo se ha desvirtuado el sentido del respeto a las ideas hasta convertirlo en un derecho gratuito al que cualquier opinión, por disparatada que sea, puede acogerse. Ya en 1994, inspirado por cierto debate televisivo, el filósofo Fernando Savater escribió un artículo brillante en el que se hacía

eco de este fenómeno. En él se refería al uso modesto y restrictivo que se le supone a la fórmula “yo opino...” frente al que en otras ocasiones desgraciadamente se le da:

“Pero, en otros casos, decir “yo opino” viene a significar algo muy distinto. Prevengo a quien me escucha de que la aseveración que formulo es “mía”, que la respaldo con todo mi ser y que, por tanto, no estoy dispuesto a discutirla con cualquier advenedizo ni a modificarla simplemente porque se me ofrezcan argumentos adversos que demuestren su falsedad. Theodor Adorno, en un excelente artículo titulado “Opinión, demencia, sociedad”, describe así esta actitud: “El yo opino no restringe aquí el juicio hipotético, sino que lo subraya. En cuanto alguien proclama como suya una opinión nada certera, no corroborada por experiencia alguna, sin reflexión sucinta, la otorga, por mucho que quiera restringirla, la autoridad de la confesión por medio de la relación consigo mismo como sujeto”. Este modelo de opinante convierte cualquier ataque a su opinión en una ofensa a su propia persona” (Savater, 1994).

Tan cierto es que una opinión no merece respeto por el mero hecho de serlo como que quien la sostiene, sí merece ser respetado. Y esto supone un juego de equilibrista bastante complicado. Nos guste o no, los humanos somos de dar importancia al envoltorio, y sobre todo muy dados a ponernos a la defensiva cuando identificamos algo como agresión o amenaza. Y aunque cambiar una idea es un proceso que requiere de correcciones, lo que prima en el mismo es el refuerzo de las aproximaciones (Froján & Calero, 2011). El sarcasmo puede ser un recurso útil para hacer humor, pero no para que el mensaje cale entre la máxima audiencia posible. Quizá debería haber empezado por ahí, parafraseando la charla de Plait: ¿cuál es el objetivo del divulgador?, ¿llegar a una audiencia escéptica e informada, o ampliar el altavoz? Decía con cierta ironía Savater en el citado artículo:

“Quien insiste en que no se tome por aceptable más que lo racionalmente justificado sienta de inmediato plaza de intransigente o dogmático, vicios de lo más detestables.”

No lo pongamos más difícil fallando en lo más sencillo: las formas. Algo perfectamente entrenable más allá de la habilidad de cada cual.

Cómo lograr un buen “envoltorio”

En el año 2013, el polifacético Tim Minchin brindó a los recién graduados de la University of Western Australia un discurso que recomiendo encarecidamente. Seis años después de descubrirlo, todavía me viene a la memoria un fragmento muy inspirador en este sentido:

“Por cierto, ya que tengo enfrente mío a graduados de ciencias y de letras: por favor, no cometan el error de pensar que las letras y las ciencias son cosas opuestas. Esa es una idea reciente, estúpida y dañina. No tienes que ser científico para hacer buen arte, para escribir cosas bonitas. Si necesitas pruebas: Twain, Douglas Adams, Vonnegut, McEwen, Sagan, Shakespeare, Dickens... para empezar.

No necesitas ser supersticioso para ser poeta. No necesitas odiar la manipulación genética para preocuparte por la belleza del planeta. No tienes que reivindicar un alma para promover la compasión. La ciencia no es un cuerpo de conocimiento ni un sistema de creencias; es sólo un término que describe la adquisición incremental de comprensión de la humanidad mediante la observación. La ciencia es impresionante.

Las letras y las ciencias deben trabajar juntas para mejorar cómo se comunica el conocimiento. La idea de que muchos australianos (incluyendo nuestro nuevo Primer Ministro y mi primo lejano, Nick Minchin) crean que la ciencia detrás del calentamiento global antropogénico es controvertida es un fuerte indicador de la magnitud de nuestro fracaso en la comunicación. El hecho de que el 30% de las personas de esta sala se haya ofendido es

todavía mayor evidencia. El hecho de que eso se deba más a la política que a la ciencia es aún más desesperanzador.”⁴

Tenemos, por fortuna, grandes modelos de divulgación (Dawkins, Tyson, el propio Sagan...), pero creo que Minchin quería ir más allá con sus palabras. Que las biografías de grandes científicos estén abriéndose paso en la gran pantalla es una aspiración que no hay que dejar de exigirse. Que el género de ciencia ficción se aleje de lo fantástico y las licencias narrativas para rodearse de asesores expertos es una iniciativa que no podemos dejar de reconocer. Que los museos de ciencias modernos sean espacios en donde los más pequeños puedan interactuar y jugar es una de las mejores noticias culturales de nuestro tiempo. Que, en definitiva, se diversifiquen los medios para comunicar o despertar interés es la manera de lograr el mejor de los envoltorios posibles.

REFERENCIAS

- Catania, A. C. (2003). BF Skinner's Science and Human Behavior: Its antecedents and its consequences. *Journal of the experimental analysis of behavior*, 80(3), 313-320.
- Chudek, M., McNamara, R., Burch, S., Bloom, P., & Henrich, J. (2013). Developmental and cross-cultural evidence for intuitive dualism. *Psychological Science*, 20.
- Dawkins, R. (2009). “Las raíces de la religión. Psicológicamente preparados para la religión”. En “El espejismo de Dios” (pp. 196-208). Barcelona: Booket.
- Dennett, D.C. (1987). *La postura intencional*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press.
- Froján Parga, M. X., & Calero Elvira, A. (2011). Guía para el uso de la reestructuración cognitiva como un procedimiento de moldeamiento. *Psicología conductual*.

⁴ Traducción al castellano atribuida al usuario de YouTube antonioyo, modificada parcialmente.

- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (2018). *Encuesta sobre percepción social de la ciencia y la tecnología (IX)*. Recuperado de <https://icono.fecyt.es/>
- Minchin, T. (2013). Discurso ante los graduados de la University of Western Australia, Perth.
- Plait, P. (2010). The Goal of Skepticism. *The Amazing Meeting 8*. Conferencia organizada por la James Randi Educational Foundation, Enterprise, Nevada.
- Savater, F. (2 de julio de 1994). Opiniones respetables. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/>
- Skinner Buzan, D. (12 de marzo de 2004). I was not a rat lab. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/>

ANÁLISIS DE LA CONDUCTA

Reflexión y análisis

DISEMINANDO CON RESPONSABILIDAD ¹

DISSEMINATING WITH RESPONSABILITY

Gabriela del Carmen Preciat Fernández.²
Red Iberoamericana de Analistas Conductuales.
México.

RESUMEN

Este artículo, ofrece brevemente una descripción del análisis del comportamiento aplicado y el comportamiento ético esperado de un analista de la conducta en relación con la divulgación. Adicionalmente, discute la problemática ética de la divulgación por personas que no son analistas de la conducta o no tienen la suficiente experiencia o el conocimiento académico; las limitaciones de organizaciones oficiales en la divulgación hacia el público general; y menciona las habilidades básicas que un profesional debe tener para divulgar efectivamente. Al final, se ofrece una conclusión general de los temas más significativos tratados en este artículo.

ABSTRACT

This article gives a brief description of applied behavior analysis and the expected ethical behavior a behavior analyst should display in regards to dissemination. Additionally, it argues the ethical issue of the dissemination by people who are not behavior analysts or do not have enough experience or academic acknowledge; the limitations of official organizations on disseminating to the general public; and mentions the basic skills that a professional should have to be able to disseminate effectively. At the end, a general conclusion of the major topics is given.

PALABRAS CLAVE

Divulgación, análisis de la conducta, ética

KEY WORDS

Disseminatio, behavior análisis, ethics

¹ Recibido el 17 de enero de 2019 y aceptado 30 de enero de 2019.

² E-mail: Gpreciat@gmail.com

El análisis del comportamiento aplicado es la ciencia enfocada en estudiar la relación funcional (causa y efecto), entre una intervención o varias y el comportamiento de uno o más individuos. El objetivo es estudiar y analizar intervenciones que tengan efectos significativos en problemas sociales, relevantes para el individuo o individuos, como la obesidad, la autoflagelación, o fumar en exceso (Cooper, Heron & Heward, 2007; Fisher, Groff y Roane, 2011). El análisis del comportamiento aplicado (ACA), está fundado en los principios estudiados y desarrollados por el análisis del comportamiento experimental (Fisher et al. 2011). El ACA nació como una necesidad de aplicar los principios estudiados por el análisis del comportamiento experimental (ACE) en la vida diaria, los campos aplicados (Fisher et al. 2011). Baer, Wolf y Risley (1968) mencionan que el ACA tiene 7 dimensiones, aplicada, generalizable, efectiva, tecnológica, sistemática conceptual, analítica y conductual. En conclusión, tenemos que el ACA es una ciencia que estudia los comportamientos y las relaciones funcionales con el ambiente natural, el ambiente de todos los días.

La Ética

De acuerdo con la *Junta de Acreditación del Análisis del Comportamiento* (BACB, 2018, Código 6.02), diseminar significa, que los analistas del comportamiento promuevan el análisis del comportamiento, haciendo disponible la información sobre esta ciencia al público en general, a través de presentaciones, discusiones y otros medios. Esto quiere decir que la información promovida debe ser clara para el oyente o lector (Bailey & Burch, 2016, código 6.02). Skinner dijo que el lenguaje mentalista es parte de nuestro día a día y que los profesionales no deben sentirse apenados por usarlo. Sin embargo, cuando hablamos de ciencia, uno debe abstenerse de emplear explicaciones mentalistas (como se citó en Friman, Hayes y Wilson, 1998). Asimismo, Bailey y Burch (2016) advierten que se debe considerar a quien se le da la información y para qué.

Además, la diseminación es una obligación que tienen los analistas del comportamiento acreditados a la ciencia del análisis del comportamiento, y la profesión (BACB, 2018, Código, 6.0). De

acuerdo con Bailey y Burch (2016) dos analistas, en dos partes del mundo no pueden definir de manera diferente cualquier concepto, tecnología del análisis del comportamiento. Todo analista del comportamiento debe ser uniforme en su conocimiento sobre el análisis del comportamiento, esto es porque nuestro conocimiento debe estar basado en la evidencia (Bailey y Burch, 2016). Conjuntamente, el código 8.04 (BACB, 2018), declara que todo comentario, consejo, demostración, afirmación, artículos, materiales digitales deben estar basados en la literatura y practica del análisis conductual; que las afirmaciones emitidas deben ser consistentes con el código (ser honestos, mantener la confidencialidad, y basar opiniones en evaluaciones o evidencia científica); y que el consejo o comentario no debe convertirse en un servicio ofrecido a una persona.

De igual manera un analista del comportamiento debe modelar, apoyar los valores y la ética del análisis del comportamiento (BACB, 2018, Código 6.1). Además de participar en organizaciones y actividades científicas (BACB, 2018, Código 6.1). De acuerdo con Bailey y Burch (2016) los valores del análisis del comportamiento son el compromiso para cambiar comportamientos socialmente significantes, seguir una metodología para la mejora del comportamiento y las siete dimensiones descritas por Wolf, Baer y Risley.

Relevante al tema de diseminación, también está el código 7.0 (BACB, 2018), el cual habla de promover una cultura ética. Según Bailey y Burch (2016), un analista de la conducta debe mantener y promover en otros un comportamiento ético. La manera en que se promueve un comportamiento ético en los demás, es utilizando tecnologías del análisis del comportamiento, como reforzamiento y moldeamiento (Bailey & Burch, 2016).

Un caso de acreditación

Este comportamiento, el de la diseminación, ha tenido auge, tanto en Estados Unidos, como en Latinoamérica. Hay blogs, vlogs, foros, grupos en Facebook, paginas, y conferencias; donde se habla, se discute, se pregunta, y se aclara.

De acuerdo con Morris (1985), el problema de la desinformación en la diseminación es la representación de información dada por personas que conocen poco o nada sobre el análisis del comportamiento y que se presentan a sí mismos como analistas de la conducta, o expertos en el tema de la conducta.

La mayoría de los blogs, vlogs, podcasts y grupos de Facebook sobre el análisis del comportamiento en USA están manejados por analistas del comportamiento acreditados (BCBA), como Matt Cicoria (Behavioral Observation Podcast), Ryan O'Donnell (Daily BA), Amanda Kelly (behaviorbabe) y Celia Heyman (ABA study group). Como BCBA's todas estas entidades están obligados a seguir el código ético. Consecuentemente, estas personas son reforzadas a seguir los valores del código ético de la BACB (2018).

De otro lado, en Latinoamérica hay una escasez grande de analistas del comportamiento acreditados. Habiendo un BCBA y un asistente de analista del comportamiento (BCaBA) en Mexico (BACB, 2019), dos BCBA en Colombia (BACB, 2019), un BCBA en Argentina (BACB, 2019), y ni uno solo en Chile (BACB, 2019). Y aunque en España hay más analistas del comportamiento acreditados, habiendo 15 BCBA's y dos BCaBA's, solo tres de ellos viven en Madrid (BACB, 2019), notando igual una escasez, pero menos amplia que en Latinoamérica.

La organización americana de *Análisis del Comportamiento Aplicado Internacional (ABAI)*, en un intento de globalizar la diseminación del ACA, está afiliada a varias asociaciones alrededor del

mundo (ABAI, 2019). En Estados Unidos, son 51 asociaciones en total. Mientras que en Latinoamérica son 4 (ABAI, 2019). ABA Colombia, ha mantenido relaciones con la ABAI desde 1994 (ABAI, 2019). Su método de diseminación consiste en la investigación de intervenciones o principios del análisis conductual en el ambiente natural. Según la ABAI (2019), ABA Colombia ha ofrecido talleres y ha participado en conferencias. ABA Brasil, esta afiliada a la ABAI desde 2003, con 2,470 miembros, y tiene conferencias anuales (ABAI, 2019). La Sociedad Mexicana de Analisis de la Conducta, ha tenido convenciones anuales desde 1975, pero ha estado afiliada a la ABAI, desde 1992 (ABAI, 2019). Todas estas asociaciones se han dedicado a la investigación y publicación de estrategias y principios ACA (ABAI, 2019).

El posible problema es que todas estas asociaciones hablan de ACA con estudiantes o profesionales conductuales. Las investigaciones científicas usualmente no están disponibles para el público, y cuando las investigaciones y conferencias están disponibles para el público, el orador o experto habla en términos conductuales, nunca para el público general (Bailey & Burch, 2016).

La Red Social

De acuerdo con O'Leary, Miller, Olive y Kelly (2017), la red social esta creciendo a un paso desmedido al ofrecer a individuos y compañías, una forma rápida y fácil de conectarse con otras entidades de mismo carácter o similar. De acuerdo con Zeevi, una de siete personas tiene una cuenta Facebook activa (como se citó en O'Leary et al. 2017). Y esto ha provocado que muchos analistas del comportamiento consideren a la red social como una herramienta muy útil. Habiendo páginas y grupos tanto anglosajones (applied behavior analysis employment, students of applied behavior analysis, applied behavior analysis,) como hispanos (objetividad y psicología, ABA para hispanohablantes, Walden IV, estudios del comportamiento humano, entre otros) disponibles en la red. Pero, O'Leary et al. (2017) mencionan que el intercambio de comunicación entre estos grupos o paginas no son exclusivos para los analistas del comportamiento acreditados. Por lo que, personas que no tienen

(padres) o tienen un mínimo conocimiento (educadores y estudiantes) sobre el análisis de la conducta pueden participar, crear o administrar un grupo en la red social. Esto, conlleva a un conflicto ético importante, puesto que la información dada puede ser equivocada, o que la persona no siga el código ético del analista del comportamiento, pensando que no aplica a su persona.

Las Habilidades

Estudiantes o profesionales del análisis conductual, cuando hablan con un profesional o estudiante afiliada a una teoría no conductual, lo primero que pueden preguntar es ¿Esta basado en evidencia?, sin embargo, Bailey y Burch (2016) contraindican en seguir este comportamiento.

Critchfield (2014), al igual que la BACB (2018, código 7.0) describe que un analista del comportamiento debe promover en sí mismo y en otros, una conducta basada en la filosofía del análisis del comportamiento, cuando converse, discuta, o exponga un tema. Como primer paso, el analista del comportamiento debe considerar que el organismo siempre tiene la razón, pues son sus experiencias previas lo que lo han llevado a esa conducta. El comportamiento no es personal, en el momento en que el analista del comportamiento muestre agresión durante una discusión en ese momento ha perdido la capacidad de persuadir al otro. Un analista del comportamiento también debe recordar que todo comportamiento tiene una función; debe planificar su propia conducta para evocar un cambio; y ser consciente que el cambio de un comportamiento es gradual. Critchfield (2014) exhorta al profesional a escoger un comportamiento. Un analista del comportamiento no debe tratar de abarcar varios comportamientos ya que le será difícil manejarlos, y no conseguirá el objetivo. El analista del comportamiento tiene que basarse en todo momento en la evidencia. Entre más repita la aplicación de principios conductuales, más fluido será el analista del comportamiento; y como punto final, y el más importante es el de considerar que para enseñar análisis del comportamiento se necesita enseñarlo con análisis del comportamiento (Critchfield, 2014).

De manera similar, Todd (2014) recomienda a los analistas del comportamiento o estudiantes de análisis del comportamiento, dar retroalimentación solo cuando el individuo la pide; también el analista del comportamiento debe considerar que, si la retroalimentación no tiene un resultado tangible e inmediato, existe una alta probabilidad de que sea rechazada. Todd (2014) también recomienda moldear el comportamiento de la persona con la que se está discutiendo. Carnegie sugería felicitar a la persona por cualquier cambio, demostrar una apreciación honesta, hacerle parecer que el error es fácil de corregir, y cuando la persona siga una sugerencia, hacerla feliz (como se citó por Todd, 2014).

Según Bailey y Burch (2016) un analista del comportamiento debe tener o desarrollar habilidades, que lo apoyen para tener una conducta ética, y profesional, algunas de las habilidades mencionadas son relevantes para discutir y diseminar el análisis del comportamiento.

De acuerdo con Bailey y Burch (2010) ser asertivo significa hablar de una manera calmada, organizada, lógica y concisa. Si una persona está en desacuerdo, el analista del comportamiento deberá ser directo y breve, exponiendo su argumento. Si, aun así, el argumento no convence a la persona, Bailey y Burch (2010) indican que la persona podría utilizar un reforzamiento diferencial de otro comportamiento. Sin embargo, también advierten (Bailey & Burch, 2010) en saber cuándo ser asertivo. En el momento que el analista del comportamiento diga “no”, se recomienda que lo acompañe con una explicación o una alternativa.

De igual manera, un analista del comportamiento debe poder comunicarse interpersonalmente, el profesional, debe ser simpático, amigable, sonreír, mostrarse interesado por los demás, mostrar empatía, desarrollar un *rapport* con la persona, utilizar el mismo vocabulario, y felicitar (Bailey & Burch 2010).

Según Bailey and Burch (2010) también es importante influenciar y persuadir. Influenciar significa cambiar el comportamiento de una persona sin necesidad de la coerción. Tácticas para

influenciar consisten en presentar información en la cual analista del comportamiento sea competente y dar información basada en evidencia (Bailey & Burch, 2010). Sin embargo, la presentación de datos no siempre es efectiva (Bailey & Burch, 2010). Persuadir, según Bailey y Burch (2010) significa presentar la información de manera lógica. El primero paso es tener credibilidad, esto es ser competente y ser honesto; conocer a la persona con la que se está discutiendo; y captar la atención del oyente (Bailey & Burch, 2010).

Pensar funcionalmente es otra habilidad descrita por Bailey y Burch (2010), cuando el analista del comportamiento está discutiendo o presentando su argumento, debe analizar la función del comportamiento, las variables que están controlando la conducta de la persona con la que se esta discutiendo. Conjuntamente, y como ya fue mencionado antes, un analista del comportamiento utiliza moldeamiento durante una discusión y sobre todo tener un pensamiento crítico (Bailey & Burch, 2010).

CONCLUSIONES

Los analistas del comportamiento tienen la responsabilidad de diseminar la ciencia del comportamiento, y mostrar comportamientos basados en su filosofía. Cuando un analista del comportamiento habla de la ciencia de la conducta, en ese momento la esta representando. Si el analista del comportamiento se presenta como estímulo aversivo, causara una evitación del oyente a la ciencia en sí, o hasta un repudio. En cambio, si el analista del comportamiento presenta y entrega estímulos reforzantes, el oyente estará mas abierto a escuchar y aprender sobre esta ciencia.

Aprender conductas basadas en la filosofía del análisis de la conducta es muy difícil. Requiere amplia práctica, entrenamiento y estudio. Un analista del comportamiento no se certifica para obtener un papel, o llamarse conductista. La certificación funciona como un contra control. La certificación es para el beneficio del cliente, paciente u oyente. Tener la confianza de que la persona es competente

en el ámbito profesional y académico del análisis de la conducta. Y tener la confianza de que la conducta de la persona será altamente profesional, siguiendo los lineamientos del código ético.

El código ético refuerza las buenas practicas profesionales y disminuye las situaciones que podrían conllevar a prácticas no éticas, así como situaciones que pueden herir al paciente o cliente. Una persona no certificada puede poseer competencia en las prácticas profesionales y diseminación, pero al no haber contra controles, que monitoreen su conducta, es desconocido que comportamientos pueda tener y como esto afectaran al oyente, o cliente.

La diseminación como el resto del trabajo del analista de la conducta o conductista, debe ser continuamente monitoreada y analizada. Identificar las contingencias que controlan el comportamiento de la persona, reforzar aquellas que se apegan a la filosofía del análisis de la conducta y reforzar la obtención de la acreditación. Esto debe ser un trabajo conjunto en la comunidad conductual, para crear efectos mayores en cantidad y calidad sobre la sociedad.

REFERENCIAS

- Association for Behavior Analysis International. (s.f.). Recuperado de: <https://www.abainternational.org/constituents/chapters.aspx>
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis 1. *Journal of applied behavior analysis*, 1(1), 91-97.
- Bailey, J., & Burch, M. (2016). *Ethics for behavior analysts*. USA: Routledge
- Bailey, J., & Burch, M. (2010) *25 essential skills & strategies for the professional behavior analyst :expert tips for maximizing consulting effectiveness* New York ; Routledge,
- Behavior Analysts Certification Board (2019) BCBA/BCaBA Registry. Recuperado de: <https://www.bacb.com/services/o.php?page=100155>

- Behavior Analysts Certification Board (2018). Professional and ethical compliance code for behavior analysts. Recuperado de https://www.bacb.com/wp-content/uploads/compliance-code-english_181217.pdf
- Cooper, J. O., Heron, T. E., Heward, W. L. (2007). *Applied behavior análisis*. USA: Pearson
- Critchfield, T. S. (2014). Ten rules for discussing behavior analysis. *Behavior analysis in practice*, 7(2), 141-142.
- Fisher, W. W., Groff, R. A., & Roane, H. S. (2011) Applied behavior analysis: history, philosophy, principles and basic methods. In Fisher, W. W., Piazza, C. C., & Roane H. S. (Eds.), *Handbook of applied behavior analysis* (pp. 3-13) New York, NY: The Guilford Press.
- Friman, P. C., Hayes, S. C., & Wilson, K. G. (1998). Why behavior analysts should study emotion: The example of anxiety. *Journal of applied Behavior analysis*, 31(1), 137-156.
- Morris, E. K. (1985). Public information, dissemination, and behavior analysis. *The Behavior Analyst*, 8(1), 95-110.
- Todd, J. T. (2014). Some useful resources for students who are tempted to bring enlightenment to errant non-behaviorists. *Behavior analysis in practice*, 7(2), 143.
- O’Leary, P. N., Miller, M. M., Olive, M. L., & Kelly, A. N. (2015). Blurred Lines: Ethical Implications of Social Media for Behavior Analysts. *Behavior Analysis in Practice*, 10(1), 45-51. doi:10.1007/s40617-014-0033-0

ANÁLISIS DE LA CONDUCTA

Reflexión y análisis

HORA DE ESCRIBIR. HERRAMIENTAS Y RETOS EN LA DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA DE LA CONDUCTA.¹ TIME TO WRITE: TOOLS AND CHALLENGES IN THE DISSEMINATION OF THE BEHAVIOR SCIENCE

Jesús Ramírez-Gamboa²
Universidad Nacional Autónoma de México.
México

RESUMEN

La divulgación científica constituye una actividad especializada que requiere de herramientas particulares. Este trabajo presenta un análisis del trabajo y las herramientas del divulgador de la ciencia. Los retos y las dificultades de esta tarea también son analizados. Se discute el papel de la divulgación de la ciencia como literatura y se ilustran algunos recursos para la redacción de escritos y el diseño de recursos destinados a públicos amplios. Se incluyen ejemplos de casos exitosos y se ejemplifican errores comunes. La importancia de la divulgación del análisis de la conducta es discutida y se explora los beneficios de esta actividad para la comunidad y para la propia disciplina.

ABSTRACT

Scientific dissemination constitutes a specialized activity that requires particular tools. This work presents an analysis of the work and tools of the science disseminator. The challenges and difficulties of this task are also analyzed. The role of the dissemination of scientific knowledge as literature is discussed and some resources for drafting of written exercises and designing resources intended for broad public are illustrated. Examples of successful cases are included and common errors are exemplified. The importance of the dissemination of behavior analysis is discussed and the benefits of this activity for the community and for the discipline itself are explored.

PALABRAS CLAVE

Análisis de la conducta, ciencia, divulgación, recursos, herramientas

KEYWORDS

Behavior analysis, science, dissemination, resources, tools.

¹ Recibido el 15 de enero de 2019 y aceptado 30 de junio de 2019.

² psic.jesus.ramirez@gmail.com

El primer episodio de *Cosmos* que vi no fue uno de la serie original, sino el primer capítulo de la serie presentada por Neil DeGrasse Tyson, '*A space-time odyssey*', en el ahora lejano año de 2014. Fue una experiencia maravillosa y, tal vez como les sucedió a los televidentes de la serie original, marcó mi vida para siempre y me hizo decidir que no sólo dedicaría mi vida a la ciencia, sino también a la divulgación científica. "Quiero lograr lo que Carl hizo con Neil y lo que Neil está haciendo conmigo", pensé durante los compases finales del episodio, después de que Tyson narrase su bella anécdota de la infancia en casa de los Sagan. Dos años después de la emisión de ese primer episodio de *Cosmos*, mis sueños comenzaron a tomar forma: obtuve una beca como anfitrión en el Universum, el Museo de las Ciencias de la UNAM, y gracias a esa beca pude tomar un diplomado en divulgación, impartido por algunos de los grandes divulgadores de mi país. Y a principios del mismo año en que cursé el diplomado fundé La Rata & El Perro, mi propio proyecto de divulgación, que creció junto conmigo mientras cursaba el diplomado. Y es que una de las cosas más importantes que he aprendido es que no cualquier cosa es divulgación, y no cualquiera hace divulgación: la divulgación requiere preparación, no sólo en ciencia sino también en estilo, en escritura y en formas de acercarse al público, y sobre todo ello trata este capítulo: las técnicas y recetas que yo mismo sigo para crear textos de divulgación, cómo las aprendí, y los problemas y retos que uno como divulgador tiene que enfrentar al escribir sobre análisis de la conducta para público no especialista.

Antes de comenzar, una advertencia: estas técnicas y recetas, si bien influidas por algunos autores y por mis profesores del diplomado, son, por así decirlo, mías, en el sentido de que podrían no serles útiles a todos. Esa es -spoiler- una característica típica de la divulgación: los métodos de uno no le servirán a otro, y eso está bien. Cada divulgador encuentra su forma de trabajo, su estilo, sus técnicas³.

³ No me cansaré de especificar que esta flexibilidad de método no implica que cualquier cosa que escribamos puede ser considerada divulgación.

¿Qué es y qué no es divulgación?

Me gustaría poder empezar con una definición clara, concisa y operativa de qué es divulgación, pero, lamentablemente, eso no es posible. En cierto sentido, la divulgación y la psicología tienen un problema en común: todo el mundo cree que pueden hacerlas, que son sencillísimas de hacer y que, por tanto, ni hace falta estar preparado. Como resultado, cualquier cosa que se presente a sí misma como divulgación/psicología es aceptada como tal, sin mayores problemas.

Dado lo anterior, me es más fácil empezar por lo que no es divulgación.

- Presentar a la ciencia como divertida no es divulgación: posiblemente rompa el corazón de muchos, pero *El mundo de Beakman* no es divulgación, sino banalización de la ciencia. De hecho, presentar a la ciencia como divertida es la mejor manera de alejar a las personas de ella, porque en cuanto aparecen las ecuaciones, las palabras difíciles, los experimentos que no salen y la calificación de uno depende de todo esto, se acaba el engaño: a veces, la ciencia real es tediosa. Esto no quiere decir que no se pueda usar el humor en la divulgación: Isaac Asimov y Stephen Jay Gould lo hacían con maestría; la cuestión radica en saber introducirlo.
- Actuar como si el público fuese tonto no es divulgación: desafortunadamente, hay muchos auto-denominados divulgadores que caen en esto. Se puede presentar de muchas maneras: por ejemplo, cuando en los textos usan frases de asombro, como haría uno al interactuar con un niño de tres años (“¡Sí! ¡Entendiste bien: cuatro millones de años!”), o cuando, en un diálogo entre dos personajes que pretenden ser personas comunes, uno de ellos suelta una definición larguísima y técnica sacada de una enciclopedia. O cuando los organizadores de un evento abierto al público lo bautizan algo como “ExpoGenios”, lo promocionan con un lema del tipo “¡Pensar es divertido!”, y, mucho peor, descalifican cualquier otro tipo de conocimiento con una frase estilo “Esto es ciencia, ¿sí?” (los tres ejemplos fueron, tristemente, reales).

- Traducir tecnicismos al lenguaje cotidiano no es divulgación. Es muy común escuchar que hacer divulgación no es más que traducir la ciencia, palabra por palabra, al lenguaje de la calle, como si de dos idiomas diferentes se tratase. Es falso si pensamos que una traducción es recorrer un texto y cambiar cada palabra de un idioma por su equivalente en otro usando un diccionario. Pero si consideramos que la traducción entre idiomas es, en sí misma, un acto creativo, y que una traducción nunca dice lo mismo que el texto original, hasta cierto punto es verdad.
- Traducir lenguaje cotidiano a tecnicismos no es divulgación. Parece broma, pero hay gente que pretende hacer lo contrario del punto anterior. Hay un sitio de psicología en redes que en lugar de escribir “reglamento”, pone “instigadores taquigráficos de uso conductual”, supongo que en un intento –vano– de humor. No hace falta decir que quien pretende usar jerga técnica en un contexto que no es el de la ciencia profesional no puede ser sino tachado de pedante, como mínimo. Los divulgadores deberíamos tener como máxima una frase de Carlos de Sigüenza y Góngora escrita en el siglo XVIII: *no quiero latines⁴ en lo que pretendo vulgar*.
- Publicar en revistas especializadas y presentarse en congresos no es divulgación: es difusión. No debería especificarlo, pero hacer lo que los científicos hacen no es hacer divulgación de la ciencia. Hace poco, un colega –cuya opinión en muchos otros temas suscribo y respeto–, pretendió descalificar a Steven Pinker aduciendo que éste sólo hacía presencia en medios de “divulgación no especializada”. Por supuesto, me atraganté con el café, y no por estar a favor de Pinker: la divulgación de la ciencia siempre es no-especializada y eso queda patente hasta en su misma raíz etimológica.

⁴ *Latines* podría ser el término técnico para *términos técnicos*.

- La divulgación no es apostolado de la ciencia. Uno de los objetivos de la divulgación puede ser el de crear vocaciones científicas, pero en ningún momento debemos caer en la sacralización de la ciencia, exaltando sus virtudes y escondiendo sus defectos. Un buen divulgador no sólo no actúa como testigo de Jehová científico, sino que, gracias a su conocimiento profundo sobre ciencia, puede –y debe– criticarla. Podríamos especular sobre qué tanto ha tenido que ver este apostolado en la aparición de movimientos anti-ciencia alrededor del mundo: gente que percibe la ciencia como una amenaza por las limitaciones y peligros que algunos científicos y comunicadores mantuvieron ocultos al público.
- La divulgación no es ciencia. A pesar de referirse a la ciencia y a la actividad científica, la divulgación no puede ser considerada ciencia, pues persigue fines completamente distintos. Es importante la fidelidad a la ciencia, claro, pero eso no implica que pueda ser juzgada con los mismos estándares con los que se juzgaría a un *paper* enviado a una revista especializada. Este punto es algo que muchos científicos parecen no haber captado todavía.

Con todas estas negativas, ¿qué es lo que sí puede ser considerado divulgación científica? Demos un primer paso con la primera afirmación positiva: la divulgación es un discurso autónomo y creativo que se *refiere* a la ciencia. Pero esta definición también es problemática: la historia de la ciencia, la filosofía de la ciencia y la ciencia ficción también se refieren a la ciencia. Entonces, ¿qué hace especial a la divulgación? La clave está en *creativo*. La divulgación toma el conocimiento científico y lo usa para crear algo nuevo –el texto de divulgación–, y en el proceso lo transforma en algo accesible e incluso atractivo, algo con lo que el público pueda interactuar⁵ mientras lee, algo con lo que se sienta

⁵ ¿Y si la interacción del lector con el texto, antes que ser literatura, es un fenómeno psicológico? ¿Podría alguna aproximación conductual al lenguaje darnos más herramientas para escribir textos?

identificado, así se esté hablando de algo tan alejado de la experiencia como lo que ocurre dentro de un átomo. Pero, ¿de dónde obtenemos las herramientas para hacer tales cosas con el conocimiento científico? ¿Hay algún campo que recree lo que sucede en la realidad, pero otorgándole una forma atractiva, significativa, casi mágica?

La respuesta para ambas preguntas es la literatura.

La divulgación de la ciencia como literatura

Distinguir lo literario de otro tipo de textos es un problema que excede el espacio aquí destinado; baste decir que, en su famoso manual *La divulgación de la ciencia como literatura*, a Ana María Sánchez le tomó más de medio capítulo llegar a una definición de lo literario que fuese útil: “es un texto bien escrito cuyo valor (variable) descansa en su capacidad de reflejar las preocupaciones humanas vigentes”, y que debido a este reflejo provoca una emoción afectiva o estética. Guiándonos por esa definición, la labor de la divulgación es introducir el conocimiento científico usando como vehículo el ámbito de lo cotidiano. Pongamos un ejemplo: Sergio de Régules cuenta que, en una ocasión, llegó este texto a la redacción de la revista *¿Cómo ves?*, en la que él trabaja como editor:

Científicos americanos han encontrado evidencia de que la extinción que vivieron los dinosaurios, fue producida cuando la Tierra fue golpeada por un meteoro (Alvarez et al., 1980). En estratos geológicos alrededor del mundo habían [sic] altos niveles de iridio. El iridio es un metal de transición de número atómico 77 que se sitúa en el grupo 9 de la Tabla Periódica. Ello sugiere que la Tierra fue golpeada por una gran roca de billones de toneladas que sus pedazos, se esparcieron por todo el mundo provocando destrucción y muerte, bloqueando la luz del astro rey por meses o años y deteniendo la fotosíntesis, mismo que llevó a que colapsaran las cadenas tróficas. El cráter producido por el meteoro se encuentra en Yucatán (Hildebrand et al., 1991).

Señalemos lo más obvio: no es un texto literario; tiene toda la pinta de haber sido escrito por un científico profesional⁶. Hay un montón de lugares comunes y cursilerías, un par de anglicismos y errores de puntuación, pero aún si los quitamos, es un texto insípido; no hay acción, ni personajes, ni mucho menos emociones. Sólo se habla de unos científicos americanos que han encontrado cráteres que fueron producidos. Ahora, compárelo con el siguiente párrafo:

Tras despachar pacientemente todas las posibilidades, los Álvarez, Asaro y Michel se quedaron con una sola alternativa –un solo mecanismo que sobrevive a todos los ataques, y que ellos expusieron en un artículo, hoy legendario, publicado en la revista Science el 6 de junio de 1980–: el período Cretácico, y con él los 190 millones de años de la Era Mesozoica y el reinado de los dinosaurios, terminó en un instante, cuando un asteroide de 10 kilómetros de diámetro chocó contra la Tierra.

Note que ambos textos hablan del mismo fenómeno: la publicación de un artículo referente a la extinción de los dinosaurios. El segundo párrafo es, en realidad, parte de un texto mayor –el libro *Cielo sangriento* de Sergio de Régules–, de ahí la ausencia del iridio y de Yucatán, que son mencionados en otros capítulos. Pero por lo demás, los aspectos del párrafo original están corregidos y mejorados en el segundo: los impersonales “científicos americanos” y “Álvarez et al.” se convirtieron en los personajes de la narración –los Álvarez, Asaro y Michel. El estilo pasó de decirnos todo de golpe con voz pasiva, a ir mostrando información poco a poco, en una especie de clímax de siete líneas en el que hay acción y movimiento. Y, si vamos más allá, quedan implícitas dos preocupaciones humanas⁷: sobre el origen de nuestra especie, indirectamente provocado por la extinción del cretácico, y sobre cómo podría ser nuestro final.

⁶ Dentro de la comunidad de divulgadores es común contar anécdotas graciosas de investigadores tratando de hacer divulgación, con resultados bizarros. Da la impresión de que los científicos e investigadores han perdido mucha de su capacidad para comunicarse efectivamente con el resto del mundo.

⁷ Estas preocupaciones se abordan a lo largo de todo el libro, que por cierto recomiendo muchísimo.

Bajo esta perspectiva, la labor del divulgador se asemeja más a la del escritor en tanto ha de pensar en captar la atención del lector, en mantener dicha atención y en despertar emociones que hagan de su texto una experiencia rica y significativa, no un pedazo de papel aburrido o tortuoso. Para lograrlo, yo en lo particular procuro centrarme en los aspectos que describiré en la siguiente sección.

Abriendo la caja de herramientas

Crear entradas atrapantes. El inicio de un texto es la carta de presentación, el primer contacto del lector con lo escrito y, por ende, con el autor, y por tanto es vital dedicarle un esfuerzo considerable. El primer párrafo debe ser lo suficientemente atractivo como para que quien lee quiera continuar, y esto se puede hacer de muchas formas. Una muy popular es el inicio engañoso: comenzar un texto sobre el cerebro de los dinosaurios hablando de Mohammed Ali, como Stephen Jay Gould en *El pulgar del panda*, o empezar un libro sobre la evolución hablando sobre los copistas medievales, como Richard Dawkins en *El gen egoísta*. Para que este tipo de entrada funcione, es necesario que la transición entre un tema y otro se haga de manera natural, no forzada ni apresurada. Dawkins podría haber dicho *los errores que cometían los copistas medievales son como las mutaciones genéticas* y haber ocupado mucho menos espacio, pero se pierde el efecto de la metáfora, deja fuera cualquier participación del lector, y, por tanto, el interés desaparece. Otro tipo de inicio es el novelado. Carl Sagan, al inicio del primer capítulo de *El mundo y sus demonios*, narra de forma novelada su encuentro con un chófer que lo interroga sobre ciencia, lo cual es definitivamente más atractivo que si hubiera empezado diciendo: *un día, hablando con un chófer que era fanático de las pseudociencias, me di cuenta de lo mal que estamos*. Una vez más, se podría haber ahorrado mucho espacio, pero prefiere ir evocando imágenes y colocándonos en sintonía con el tema del que va a comenzar a hablar, de una manera lenta pero precisa.

Sea cual sea el tipo de entrada que escoja, mi recomendación es que escriba siempre tres opciones distintas para un mismo texto y reciba recomendaciones de amigos o familiares. Esto le

obligará a tener en cuenta distintas perspectivas a la hora de escribir, además de poner a prueba su texto antes de que sea editado/publicado⁸.

Eso sí, por lo que más quiera, evite a toda costa inicios trillados como “desde los tiempos más remotos la humanidad...”, “desde la antigüedad...”, “desde los griegos...”, “el diccionario define x como...” o el infumable “¿sabías que...?”. Una buena manera de evitarlos es leyendo inicios de textos que le gusten, para tener un modelo a seguir en caso de sequía –mis inicios favoritos son *El hobbit*, de J.R.R. Tolkien, *Desde mi cielo* de Alice Sebold, *Eso* y *La milla verde* de Stephen King y *Péramo* de Juan Rulfo.

El estilo. Partiendo de que tenemos ya una buena redacción (una ortografía y una sintaxis decentes), el estilo comienza por enriquecer el vocabulario, asumiendo que la palabra perfecta siempre existe; no tanto para presumir de un vocabulario extenso ni para evitar repeticiones de palabras, sino para expresar mucho mejor lo que queremos expresar. No es lo mismo decir “Cintia estaba muy cansada” que “Cintia estaba exhausta/extenuada”: además de ahorrar espacio, “extenuada” y “exhausta” transmiten una sensación de agotamiento que “muy cansada” no puede. La prosa rica y cuidada de Stephen Jay Gould es un ejemplo perfecto de este punto.

Cuidar el estilo también implica dejar de lado expresiones que excluyen al lector: “es evidente que...”, “obviamente”, “sin duda”, “no debe olvidarse que...”, “no es necesario decir que...”, además de cuidar no caer en lugares comunes o generalidades y de evitar la voz pasiva y el estilo impersonal, tan comunes de la comunicación especializada.

⁸ Con el inicio novelado tengo una buena experiencia que contar. Cuando preparaba mi nota *El niño perdido* sobre el paradero del pequeño Albert, le mostré mis tres entradas a una amiga, quien me afirmó que una de ellas le había parecido “muy buena, escalofriante como un texto de Stephen King”. Esa entrada fue la que se quedó en el trabajo final.

La técnica que mejora el estilo es no decir las cosas, sino *mostrarlas*. Recuerde: no es lo mismo decir “Miguel se enamoró de Lucía” que “Miguel, al ver a Lucía después de tanto tiempo, sonrió”. La información que se queda entre líneas incrementa la participación del lector en el texto, y lo vuelve más rico y memorable que, por ejemplo, el párrafo sobre la extinción del cretácico de páginas atrás.

Dentro del estilo también se encontraría el uso de figuras retóricas para enriquecer y aportar más información de la que una palabra o un término por sí solo no puede. El lenguaje científico se caracteriza por ser monosémico; mucha de la información que un científico necesita para entender un texto no se encuentra en el texto mismo, sino en la formación previa del lector. Pero como el lector de divulgación no es científico, necesitamos otras maneras de proveer dicha información, y esto se puede lograr mediante el uso de metáforas, analogías, transposiciones, paráfrasis, paradojas, metonimias, sinécdoques, comparaciones o personificaciones que hagan referencia a la cotidianeidad del público. Sin embargo, estas no deben sustituir a las explicaciones o definiciones, sino que deben complementarlas.

A manera de ejercicio sobre estilo, trate de corregir esta atrocidad:

A lo largo de la historia, el ser humano ha buscado diversas vías para comprender el comportamiento y, como consecuencia de ello, ha desarrollado muchas formas de pensamiento, algunas de las cuales le han conferido un entendimiento más claro y confiable sobre sí mismo y sobre los demás. Me refiero obviamente a aquellas ideas que provienen de formas de pensamiento que permiten cuestionar, probar, aceptar e incluso rechazar planteamientos.

El ritmo. La entrada ya atrajo el interés del lector, pero el reto que sigue es mantener dicha atención, especialmente si es un texto largo. Un escrito en el que todo sucede de golpe excluye al

lector, mientras que, en un texto en donde nada parece suceder, es el lector quien excluye al texto de su vida. Lo ideal sería estructurar la narración en “escenas” o bloques que sigan un flujo suave, usando los saltos sólo para romper la monotonía. Las estructuras con las que me siento cómodo incluyen escenas que funcionan como historias en sí mismas, con inicio-desarrollo-desenlace bien definidos, como en *El niño perdido*: primero el trabajo de Watson, luego la investigación de Hall Beck –con un mini-clímax cuando Beck llega a la conclusión de que Albert tenía hidrocefalia–, la investigación de Rusell Powell y, finalmente, el desenlace en el que queda abierta la posibilidad de que Albert, a una edad avanzada, siguiera sintiéndose incómodo en presencia de algunos animales. Un ejemplo similar sería la nota sobre Steven C. Hayes, en la que, además, las escenas involucran saltos temporales e incluso una escena entera dedicada a otro personaje: Neil Jacobson.

Hasta aquí la breve presentación de mi caja de herramientas, esperando que pueda usted probarlas y quedarse con aquellas que mejor le funcionen. Por supuesto, estas no son todas las herramientas de que dispone el divulgador, por lo que aprovecho para recomendarle que, si le interesa ejercer la divulgación de la ciencia, se acerque a los divulgadores profesionales y tome cursos de redacción, de historia de la ciencia, de periodismo científico e incluso de expresión oral e improvisación, en caso de que su fuerte sea dar charlas o impartir talleres. Por lo pronto, permítame finalizar este capítulo contándole los retos y las dificultades con las que seguramente se encontrará al divulgar la ciencia de la conducta.

Ejerciendo la huida hacia el hombre de la calle: experiencias, retos y dificultades en divulgación

Problemas propios de la divulgación: sufriendo para crear un buen texto. El primer gran reto es, por supuesto, el de ser fiel a la ciencia y, al mismo tiempo, serle fiel al público. Mis primeros textos salieron casi automáticamente, pero con una calidad literaria que, leyéndolos hoy, deja mucho que desear. Las notas posteriores (digamos, a partir de julio-agosto de 2017) fueron mejorando en calidad,

en tanto ponía en práctica lo que había estudiado en el diplomado... lo que implica que tengo que trabajar mucho más en elaborar una sola nota. Tengo un documento enorme con 28 notas, de las cuales he publicado solamente 16. Y es que, a pesar de que a mi Yo-científico le fascinan los temas sobre los que hablan esas notas, mi Yo-divulgador⁹ sabe que con el entusiasmo propio no basta: tengo que pensar en el lector. Eso sí, constantemente se me ocurren nuevas notas, por lo que el documento sigue creciendo. No se preocupe, todas saldrán a la luz en algún momento.

Problemas propios de divulgar ciencia de la conducta: Galileo, Darwin y ¿Skinner? Usted y yo sabemos que una de las implicaciones del análisis de la conducta es que, por fuerza, uno abandona toda antigua concepción del ser humano: la persona libre, la persona con voluntad, el libre albedrío, las fuerzas internas que causan la conducta, para pasar a entender que estamos controlados por variables ambientales. El asunto es, ¿cómo comunicar estos conceptos, totalmente anti-intuitivos, a un público no-especializado? Al menos, tenemos un antecedente de cómo *no* hacerlo: Skinner, si bien muy interesado en que el gran público conociera las implicaciones de la ciencia de la conducta, lo hizo de la peor manera posible, generando aversión hacia su postura que, básicamente, consistía en “esto es ciencia, ¿sí?”. Enorme científico, pésimo comunicador¹⁰.

Problemas propios de la divulgación: los científicos. La divulgación, a ojos de los científicos profesionales, es una actividad secundaria que, paradójicamente, debe ser juzgada bajo los mismos criterios y rigurosidad que la ciencia. No es extraño que renieguen de formas creativas de abordar el conocimiento científico y las califiquen como errores. En *Las definiciones de La Rata & El Perro*, un mini-proyecto dentro del sitio de Facebook, yo recontextualizaba definiciones de términos técnicos del análisis de la conducta (generalmente de forma humorística) después de horas de investigación

⁹ Que quede claro: al decir “Yo-x” no hago referencia a un homúnculo dentro de mí. No molesten.

¹⁰ En divulgación de la ciencia, la frase “la rata siempre está en lo correcto” debería ser otro de nuestros lemas. Si el lector no entiende lo que le queremos decir, no es su culpa.

bibliográfica para ver si mis definiciones podrían ser correctas o no. Todo esto para que, al subirlas a la *fanpage*, ¡algunos expertos en comportamiento me mandasen a leer los mismos libros que había consultado!

Problemas propios de divulgar ciencia de la conducta: latines versus metáforas. El análisis de la conducta destaca por la carga teórica de su lenguaje, que refleja una visión particular de su materia de estudio. De ahí que uno de los principales problemas al comunicarlo al público no-especialista sea el conservar el significado e implicaciones de esos latines prácticamente sin mencionarlos, o definiéndolos y explicándolos de una forma que resuene en el lector. En la divulgación de otras ciencias se recurre a metáforas y a personalizaciones (atribuir características humanas a, por ejemplo, un átomo). Pero si hacemos eso al divulgar análisis de la conducta, corremos el riesgo de que las metáforas sean interpretadas literalmente¹¹; y la personalización podría resultar redundante, ya que estamos hablando de una disciplina que estudia el comportamiento de las personas. Lograr el equilibrio es vital, además de difícilísimo.

Problemas propios de la divulgación: los errores son el acabose. Ya de por sí es duro ser humano y equivocarse, pero cuando un divulgador comete un error pareciera que el mundo se va a acabar. Para ejemplificar a lo que me refiero con este punto, me remito a un error que cometí en la nota *Horóscopo estúpido: el efecto Forer*: escribí *millones de años luz* en lugar de *cientos de años luz* para referirme a la distancia entre nosotros y las estrellas; la persona que me lo señaló expresó que un error de ese tipo era inadmisible... a pesar de que aquel no era el tema central de la nota¹². Martín Bonfil, en *Los derechos del divulgador*, señala que un error no debe ser motivo para descalificar a un divulgador. Claro que es importante estar actualizados, dominar los temas y preguntar antes de

¹¹ Interpretar las metáforas y personalizaciones literalmente es una de las razones por las que se critica a *El gen egoísta*.

¹² Eso fue un ejemplo de cómo se menosprecia al divulgador por no ser absoluta y ciegamente fiel a la terminología –que no a la ciencia.

publicar para tener derecho a equivocarnos, y para evitar divulgar opiniones propias en lugar de ciencia. Por otra parte, ¿acaso los científicos no se equivocan?

Y ahora, vengan conmigo...

Motivos para divulgar puede haber muchos: inspirar vocaciones científicas, aumentar la cultura científica de la población, combatir pseudociencias, complementar la educación formal... sin embargo, soy de los que creen que la principal guía en esta actividad es entretener y hacer pasar un rato memorable al público. Sin haber logrado eso, es muy difícil que la gente voltee a ver a la ciencia siquiera. Por eso es que insisto tanto en que el divulgador profesional debe poseer las herramientas literarias para lograrlo, no sólo dominar el conocimiento científico. Ahora, el análisis de la conducta es un área que ha estado aislada del resto de la comunidad científica durante mucho tiempo, y este aislamiento no se debe tanto a factores externos como internos de la propia comunidad; como me gusta decir, los analistas conductuales se han encerrado, con sus revistas y sus congresos, en sus torres de marfil, ocultando consigo conceptos que podrían aportar muchísimo a otras disciplinas como la antropología cultural y la sociología, y herramientas que podrían ser aclamadas, debido a su utilidad, por el gran público. Todo esto implica que no hay antecedentes específicos acerca de cómo presentarlo ante un público no-especialista. En este sentido, La Rata & El Perro y otros tantos proyectos son experimentos, destinados a encontrar lo que funciona. Los divulgadores que adoptemos el enfoque de la comunicación pública de la ciencia (dentro del cual se incluye la divulgación como literatura) seremos, por tanto, pioneros, y quizá lleguemos a influir en la aparición de futuros científicos... tal como Carl Sagan y Neil DeGrasse Tyson hicieron antes que nosotros.

REFERENCIAS

- Bonfil, M. (2002). Los derechos del divulgador. En: J. Tonda, A.M. Sánchez & N. Chávez (coords.): *Antología de la divulgación de la ciencia en México* (pp. 38-44). Ciudad de México: Dirección General de Divulgación de la Ciencia.
- Bucchi, M. & Trench, B. (2014). *Routledge Handbook of Public Communication of Science and Technology*. Oxon: Routledge.
- Burgos, E. (2002). Ana Karenina y la fotosíntesis. En: J. Tonda, A.M. Sánchez & N. Chávez (coords.): *Antología de la divulgación de la ciencia en México* (pp. 56-60). Ciudad de México: Dirección General de Divulgación de la Ciencia.
- Dawkins, R. (1993). *El gen egoísta*. Barcelona: Salvat.
- Gould, S.J. (1983). *El pulgar del panda. Ensayos sobre evolución*. Madrid, Hermann-Blume Ediciones.
- Gregory, J. & Miller, S. (2000). *Science in public. Communication, culture, and credibility*. Cambridge: Basic Books.
- Hall, O. (1994). *The art & craft of novel writing*. Cincinnati: Story Press.
- Régules, S. de (2002). Objetivo: la alberca. En: J. Tonda, A.M. Sánchez & N. Chávez (coords.): *Antología de la divulgación de la ciencia en México* (pp. 273-279). Ciudad de México: Dirección General de Divulgación de la Ciencia.
- Régules, S. de (2011, septiembre). No quiero latines. *La Gaceta del Fondo de Cultura Económica*, 489. 17-18.
- Régules, S. de (2015). Colaboradores fantasma: los cuidados editoriales en la comunicación de la ciencia. En: E. Reynoso (coord.): *Hacia dónde va la ciencia en México. Comunicación pública de la ciencia II. El oficio* (pp. 79-90). Ciudad de México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Régules, S. de (2016). *Cielo sangriento*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Sagan, C. (1995/2017). *El mundo y sus demonios. La ciencia como una luz en la oscuridad*. Ciudad de México: Crítica.

- Sánchez, A.M. (1998/2017). *La divulgación de la ciencia como literatura*. Ciudad de México: Dirección General de Divulgación de la Ciencia.
- Sánchez, A.M. (2010). *Introducción a la comunicación escrita de la ciencia*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

ANÁLISIS DE LA CONDUCTA

Estudios empíricos

APROXIMACIÓN DEL ANÁLISIS DE LA CONDUCTA A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA (EAD). UNA REVISIÓN DE DISERTACIONES Y TESIS EN BRASIL.¹

APPROXIMATION OF BEHAVIOR ANALYSIS TO DISTANCE EDUCATION (DE). A REVIEW OF DISSERTATIONS AND THESIS IN BRAZIL.

Denise de Matos Manoel Souza²
Felipe Maciel dos Santos Souza
Universidade Federal da Grande Dourados
Brasil

RESUMEN

La Educación a Distancia (EAD) es una modalidad de enseñanza que ofrece un sin número de posibilidades. El análisis de la conducta ha desarrollado desde hace muchos años una metodología compatible con la educación a distancia. La tecnología desarrollada por el análisis de la conducta potencializa el desempeño de estudiantes y docente. Este estudio analizó la aplicación del análisis de la conducta en esta modalidad educativa. Se realizó una revisión con base en disertaciones y tesis desarrolladas recientemente en Brasil. Se identificó que hay una carencia de material de analistas de conducta que exploren esta área. Se analizan los estudios reportados en la literatura revisada y se sugieren posibles líneas de acción y de investigación.

ABSTRACT

Distance Education (DE) is a form of education that offers a number of possibilities. Behavior analysis has developed a methodology compatible with distance education since many years. The technology developed by behavior analysis enhances the students and teachers' performance. This study analyzed the behavior analysis application in this form of education. A review based on dissertations and thesis recently developed in Brazil was carried out. It was identified that there is a lack of material from behavior analysts who explore this area. The studies reported in the reviewed literature are analyzed and possible lines of action and research are suggested.

PALABRAS CLAVE

Educación, análisis de la conducta, educación a distancia.

KEYWORDS

Education, behavior analysis, distance education

¹ Recibido el 25 de febrero de 2019 y aceptado el 15 de junio de 2019.

² E-mail: fmdss@uol.com.br

La Educación a Distancia (EAD) es una modalidad de enseñanza que destaca en el escenario actual, pues puede ser adaptada a las diferentes realidades de los alumnos que buscan formación mediante este medio. Para Guarezi y Matos (2009), la EAD es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional que sustituye la interacción personal, en un salón de clases, entre profesor y alumno como medio preferencial de enseñanza por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y por el apoyo de una organización de tutores, de modo que facilita el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

En la EAD se utiliza ciertos recursos didácticos, en el caso los multimedios tecnológicos, que tienen por objetivo substituir o intentan aproximar, la relación del profesor y alumno, que estén físicamente distantes. El desarrollo de la EAD evolucionó al mismo tiempo que las tecnologías de la comunicación que la sostienen (2007). Es posible afirmar que la EAD aplica las tecnologías disponibles para hacer acontecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, superando las barreras del espacio y del tiempo. Entre las principales características de la EAD, se deben destacar aquellas ligadas a la autonomía del estudiante, a la comunicación y al proceso tecnológico, posibilitando construir un concepto más completo (Guarezi & Matos, 2009).

En Brasil, esa propuesta de enseñanza es presentada como una modalidad educacional en la cual la mediación didáctico-pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje ocurre con la utilización de medios y tecnologías de información y comunicación, con estudiantes y profesores desarrollando actividades educativas en lugares o tiempos diversos (Brasil, 2005).

La EAD en el Brasil

Según Alves (1998), la trayectoria de la EAD en el Brasil es marcada por avances y retrocesos, y, aun, algunos momentos de estancamiento, provocados principalmente por la ausencia de políticas públicas para el sector. Para este autor, existen registros que colocan el Brasil entre los principales

países del mundo en lo que se refiere a la EAD hasta los años de 1970. Después de esta época, el Brasil se estancó y otras naciones avanzaron y, solamente, en el fin del milenio, es que las acciones positivas vuelven, generando el desarrollo considerable en esta modalidad educacional.

En el tocante a la legislación de la EAD en el Brasil, las bases legales para la modalidad fueron establecidas por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley N.º 9.394, de 20 de diciembre de 1996), que fue reglamentada por el Decreto N.º 5.622, publicado en el Boletín Oficial de 20 de diciembre de 2005. Este revocó el Decreto N.º 2.494, de 10 de febrero de 1998, y el Decreto N.º 2.561, de 27 de abril de 1998, con normalización definida en la Orden Ministerial n.º 4.361, de 2004 (que revocó la Orden Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998) (Costa & Faria, 2008). Esta normalización deja claro que la EAD no es una modalidad de enseñanza de calidad inferior a las tradicionales.

Para Faria y Salvadori (2010), no hay duda de que existen prejuicios, pero el aspecto legal es un punto fundamental para combatirlo con relación a la EAD, y dejar cada vez más claro la seriedad de esta modalidad de enseñanza, así como el hecho de que se puede aprender, por medio de ella, tanto cuanto en un modelo tradicional.

La EAD, en Brasil, creció más de 200% entre 2004 y 2007, por primera vez, el número de alumnos de cursos de graduación supera los de cursos de especialización y extensión (Sanchez, 2008). Entre 2016 y 2017, el número de estudiantes matriculados en graduación a distancia en el Brasil aumentó 17,6%, lo que equivale al mayor avance en un año desde 2008, según datos presentados por Pavanelo, Krasilchik y Germano (2018).

De acuerdo con Martins (2012), es preciso considerar que la EAD pasó a ser un camino muy valorizado en las políticas educacionales brasileñas de los últimos años, pues, por las tecnologías disponibles, se puede flexibilizar los tiempos formativos, y los alumnos tienen condiciones, cuando se

trata de trabajadores, de estudiar en las horas de que disponen, no necesitando de horarios fijos, lo que facilita la compatibilidad con diversos tipos de jornadas laborales.

Una investigación de tipo exploratoria, bibliográfica y documental fue realizada por Ribeiro, Giolo e Buosi (2013) con el objetivo de identificar, en las publicaciones de los encuentros anuales de la Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABMC), las publicaciones sobre EAD y cuantificarlas a fin de averiguar cómo los analistas de la conducta tienen discutido esa temática.

Ribeiro et. al. (2013) señalan que la investigación que hicieron consideró como fuente de búsqueda apenas una asociación, y que para obtener datos más amplios sería necesario buscar otras fuentes. Sin embargo, el resultado es relevante en la medida que el encuentro de la ABPMC es una oportunidad muy utilizada por los analistas de la conducta brasileños para la presentación de sus estudios.

Otro estudio que investigó las contribuciones del Análisis de la Conducta a la EAD fue hecho por Nascimento (2013). El trabajo tuvo como objetivo caracterizar la producción de los analistas de la conducta sobre EAD por medio de una revisión de articulados publicados en el Journal of Applied Behavior Analysis (JABA), en el período de 1968 a 2012.

La búsqueda de Nascimento (2013). reveló 73 artículos, siendo que solamente 15 atendieron a los criterios y fueron considerados como pesquisas en EAD. La autora observó que las publicaciones tuvieron inicio en el año de 1977, con dos publicaciones. Durante los siete años siguientes no hubo publicaciones, y solamente en el año de 1985 un artículo sobre el tema fue publicado. A partir de la década de 1990, las publicaciones pasaron a tener un intervalo de tiempo menor entre ellas, y los períodos de mayor producción fueron los años de 1998 a 2002, con cuatro estudios. En el estudio se concluye que las contribuciones del Análisis de la Conducta para la EAD aún son pocas, considerando el bajo número de publicaciones con este tema en el JABA.

Considerando la carencia de material en el área, como indica Ribeiro, Giolo y Buosi (2013) y Nascimento (2013), el presente estudio analizó la aproximación del Análisis de la Conducta a la Educación a Distancia con base en disertaciones y tesis en Brasil.

MÉTODO

Base de datos consultada

La Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações³ (BDTD) fue utilizada como fuente. La BDTD integra los sistemas de informaciones de disertaciones y tesis existentes en las Instituciones de Educación Superior e investigación en Brasil, y también estimula el registro y la publicación de disertaciones y tesis en medio electrónico.

Documentos analizados

Los documentos analizados fueron disertaciones y tesis en Análisis de la Conducta, producidas en el Brasil, sobre la Educación a Distancia.

Procedimiento

La búsqueda fue hecha en el sitio de la BDTD, en la opción de búsqueda avanzada. Como el sitio de la BDTD es en portugués, las palabras claves fueron “Análise do Comportamento”, “educação a distância” y “EAD”. No se estableció un recorte temporal, con el propósito de obtener mayores resultados.

³ A lo largo de este trabajo, los nombres de las instituciones brasileñas son presentadas en portugués.

Los títulos y todos los resúmenes fueron leídos, para excluirse los materiales que no estaban de acuerdo con los objetivos de la investigación. A partir de esto, las publicaciones fueron seleccionadas para obtención de las siguientes informaciones: (1) título, (2) autor, (3) Institución de Educación Superior; (4) Programa de Posgrado, (5) año, (6) tipo de material (si disertación o tesis), y (7) resumen. Las informaciones fueron organizadas en una planilla del Microsoft Excel. En el diagrama de flujo (Figura 1) se presenta el número de documentos seleccionados y eliminados en cada una de las etapas de la investigación.

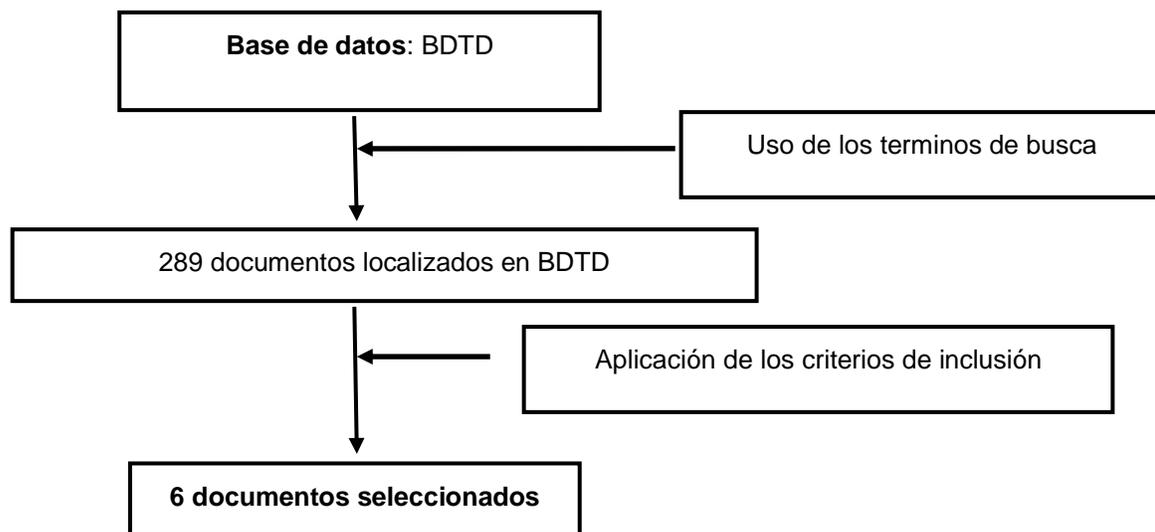


Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección de los documentos.

RESULTADOS

Los estudios seleccionados totalizan 6; de estos 2 (34%) son disertaciones y 4 (66%) son tesis. Aunque no haya sido establecido un recorte temporal, los trabajos pueden ser distribuidos en un intervalo de 2008 a 2016; siendo 2015 el año los que tiene más investigaciones producidas

producidas (2 tesis). Las informaciones sobre los estudios seleccionados están presentadas en la Tabla 1.

Tabla 1

Presentación de los estudios seleccionados y analizados

| TÍTULO | ACTOR(A) | AÑO | TIPO |
|--|------------------------------------|------------|-------------|
| Educação a distância com um sistema personalizado de ensino | Sabrina Lucila de Araújo | 2008 | Disertación |
| Educação a distância e sistema personalizado de ensino: avaliação de um curso utilizando o sistema Capsi | Carolina Moreira do Couto | 2009 | Disertación |
| Tecnologia do Ensino aplicada à educação a distância: uma avaliação | Gisele de Lima Fernandes Ribeiro | 2014 | Tesis |
| Contribuições da Análise do Comportamento para Educação a Distância e formação de professores | Angela Bernardo de Lorena | 2015 | Tesis |
| Contribuições da Análise do Comportamento para a Educação a Distância: uma análise de publicações | Juliana Cristina de Carvalho Giolo | 2015 | Tesis |
| Sistema Personalizado de Ensino e educação a distância: Uma proposta de aplicação | Felipe Maciel dos Santos Souza | 2016 | Tesis |

En lo que se refiere a las instituciones, todas son localizadas en el estado de São Paulo. Cinco estudios (Araújo, 2008; Couto, 2009; Ribeiro, 2014; Giolo, 2015, Souza, 2016) fueron realizados en el Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento de la Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que es una Institución de Educación Superior, privada y católica brasileña, localizada en São Paulo – SP. El estudio de Lorena (2015) fue

hecho en el Programa de Pós-Graduação em Psicologia, de la Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que es una Institución de Educación Superior pública y federal, en São Carlos – SP.

Los 6 trabajos fueron financiados por la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), una fundación vinculada al Ministerio de la Educación del Brasil que actúa en la expansión y consolidación del posgrado en todos los estados del país. El estudio de Lorena (2015) también tubo apoyo del Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT/ECCE) con recursos de la FAPESP (Processo nº 2008/57705-5) y del CNPq (Processo nº 573972/2008-7).

Los estudios de Araújo (2008), Couto (2009) y Souza (2017) utilizan el Sistema de Instrucción Personalizada (SIP). Algunas características del SIP son presentadas por Coldeway y Spencer (1982), para estos actores el SIP es el paradigma básico para la EAD, teniendo los siguientes beneficios: (1) el SIP especifica una relación clara entre el delineamiento del curso y la forma de presentarlo; (2) el SIP funciona como un guía para la planeación del curso, una vez que requiere el delineamiento y el desarrollo de los componentes-claves de la instrucción; (3) el SIP coloca a cada estudiante en un papel activo y responsable; (4) el SIP provee el registro continuo y actualizado del rendimiento de los estudiantes.

El estudio de Ribeiro (2014) utiliza la instrucción programada de Skinner (1970). Como indica Dorrego (2011), la instrucción programada es una técnica de enseñanza autodidáctica que consiste en la presentación de la materia a enseñar en pequeñas unidades didácticas, seguidas de preguntas cuya verificación inmediata, si la respuesta es correcta, contribuye a afianzar el conocimiento adquirido, o si es incorrecta, conduce a la corrección del error. La presentación de la materia se realiza a través de programas, mediante libros, o máquinas de enseñanza.

En el estudio de Lorena (2015) se utiliza la programación de la enseñanza, que es una tecnología que tiene como origen la instrucción programada de Skinner (1970). Según Kienen, Kubo y Botomé (2013), esta propuesta tiene como objetivo evidenciar los procesos conductuales envueltos en la construcción de estos programas, enfocando principalmente la conducta del programador de condiciones de enseñanza. El estudio de Giolo (2016) es una revisión documental sobre de las publicaciones de analistas de la conducta sobre EAD.

Los estudios identificados y analizados serán presentados detalladamente a delante.

Para su disertación, Araújo (2008) elaboró y aplicó un curso obligatorio de principios básicos del Análisis de la Conducta, utilizando el SIP con ayuda de computadoras, con el objetivo de evaluar la implantación de un curso con esta tecnología conductual a estudiantes brasileños y evaluar sus características, teniendo como punto de observación los desempeños generados por el curso. Para lograr lo anterior, varios aspectos fueron analizados y evaluados, como: deserción, desempeño en las evaluaciones de unidades y en los exámenes, dificultad de evaluaciones de unidades; y actividades de tutores.

En el estudio de Araújo (2008), 77 alumnos participaron, de los cuales 62 (80,5%) estaban vinculados a una institución de enseñanza, que ofrece diferentes modalidades de cursos a interesados en Análisis de la Conducta, especialmente en el contexto clínico. El curso programado fue compuesto por los primeros 16 capítulos del libro de Martin y Pear (2007), y con preguntas de estudio de las unidades. Fueron hechas, también, videoconferencias sobre los contenidos trabajados.

Los resultados del estudio de Araújo (2008) sugieren que la ausencia de experiencia anterior con este tipo de trabajo y que la ausencia de la experiencia con cursos que demandan evaluación continua son características de los alumnos que necesitan ser consideradas en el planeamiento de nuevas versiones de cursos que hagan uso del SIP con ayuda de computadoras, para que la adhesión

de los alumnos a los cursos sea mayor. De acuerdo con el estudio, el SIP con ayuda de computadoras parece ser un sistema muy eficaz de enseñanza, dadas las altas notas finales obtenidas por los alumnos concluyentes. Pero, el sistema exige estudio sistemático y productivo.

El estudio de Couto (2009) tuvo como objetivo proseguir la investigación sobre la viabilidad del uso del SIP con ayuda de computadoras como procedimiento de enseñanza a distancia compatible con los principios del Análisis de la Conducta. El estudio analizado tuvo las siguientes preguntas guías: ¿La elevada tasa de evasión obtenida por Araújo (2008) podría ser menor?: (a) ¿con nuevo grupo de alumnos inscriptos voluntariamente?; (b) ¿con un plazo mayor para hacer el curso?; (c) ¿con la utilización de algunos recursos (presientes en el ambiente Moodle) para aumentar la interacción entre los alumnos y demás participantes del curso?

El curso de Couto (2009), a diferencia del de Araújo (2008), no fue presentado como obligatorio; todos los inscritos se matricularon voluntariamente para hacer un curso libre. Los alumnos concluyentes recibieron un certificado de conclusión emitido por la institución que divulgó el curso. Después de la invitación y divulgación de curso, fueron inscritos 117 alumnos.

El curso de Couto (2009) fue dividido en 10 unidades de estudio, que compusieran las 10 unidades del curso. La primera unidad correspondió al manual de funcionamiento del curso. Las otras nueve unidades fueron compuestas por la división de los 16 capítulos del libro de Martin y Pear (2007).

De los 117 alumnos inscritos en el curso de Couto (2009), apenas 47 realizaron la unidad 1 con éxito, y, de este número, solamente 15 llegaron a concluir el curso. De acuerdo con Pear y Cronne-Todd (1999), la deserción puede ser una característica de la EAD. La tasa de deserción del estudio de Couto (2009) fue mucho mayor que la presentada por Pear y Cronne-Todd (52% versus 32%). Como fue señalado por Araújo (2008) y Couto (2009) resalta la necesidad de contingencias más fuertes y externas al curso para aumentar la probabilidad de adhesión y permanencia del estudiante.

Sin la obligatoriedad, por ejemplo, la falta de historia de exponerse a evaluaciones frecuentes, de mantenerse activo y en ritmo constante de se convierte en un importante factor de abandono. Además, las actividades del curso concurren directamente con otras actividades del día a día. En el estudio se concluye que la combinación de una contingencia más fuerte con contacto inmediato con el material de interés de los alumnos tal vez sea una estrategia más adecuada para disminuir la deserción en cursos EAD.

Ribeiro (2014) intentó analizar, basada en los principios propuestos por Skinner para la enseñanza, un método de EAD utilizado en una Institución de Educación Superior privada, identificando la compatibilidad de las características del método con las ideas del Análisis de la Conducta, para un adecuado planeamiento de contingencias de enseñanza.

De entre los diversos objetivos de Ribeiro (2014), se destaca el último, que se refiere a proponer un método de enseñanza en EAD, que contemple los principios propuestos por Skinner (1970). Se tomó con referencia el método que mejor atiende a lo establecido por Skinner como ideal para establecer los objetivos de la educación hasta llegar a una propuesta que consideró más viable de implementación, considerando las restricciones de un sistema educacional que busca contemplar no solo la enseñanza, si no también, la sustentabilidad económica de las instituciones, el cumplimiento a las reglamentaciones legales, la real capacidad de acceso a las nuevas tecnologías, entre otros aspectos.

Al proponer una programación de enseñanza en la cual la presentación del contenido se da en pequeños pasos y en una secuencia lógica, Ribeiro (2014) construyó una programación que aproximó lo estudiante gradualmente al objetivo conductual establecido, característica enfatizada por Skinner y resaltada por analistas de la conducta estudiosos de la educación al largo de los años. De acuerdo con el reporte, el cuidado en organizar la secuencia del contenido y la presentación del mismo en orden creciente de dificultad, asociado a evaluación frecuente, mantiene el estudiante en actividad

constante, posibilitando alta frecuencia de *feedbacks* positivos y, especialmente, permite que el estudiante evalúe su propio desempeño.

Para Giolo (2015), la relación entre el Análisis de la Conducta y la EAD ha sido poco abordada por analistas de la conducta, a pesar del aumento de la diseminación de los cursos en esta modalidad, en general, y en Brasil. Para confirmar esta hipótesis, se investigaron las producciones sobre esta relación en revistas brasileñas e internacionales.

La búsqueda de Giolo (2015) fue realizada, por medio de palabras previamente seleccionadas, en el sitio PsylInfo. Todos los artículos que fueron así localizados fueron sometidos a una evaluación a partir de la lectura de los resúmenes a fin de identificar que (1) eran sobre Análisis de la Conducta (para esto tenían que hacer referencias a conceptos de la teoría, o los autores deberían ser analistas de la conducta), y (2) respetaban las características de la EAD, de acuerdo con los criterios espitupaldos en este país (2015).

De los 717 artículos encontrados, Giolo (2015) seleccionó 40 sobre Análisis de la Conducta y EAD, los cuales fueron categorizados conforme variables y categorías de análisis previamente definidas. Los resultados muestran que la computadora fue la tecnología más utilizada a partir de la década de 1990, siendo incluida en la mayoría de los trabajos sobre Educación Superior. A cerca de las conductas objetivo, la mayor parte de los estudios abordó las habilidades académicas; y el procedimiento de enseñanza más usado fue el SIP con ayuda de computadoras. La mayoría de los estudios fue categorizada como parcialmente a distancia y trató sobre educación formal. Se concluye que el número de artículos sobre EAD y Análisis de la Conducta aún es muy pequeño en comparación con el número de artículos publicados en los 25 periódicos analizados.

El objetivo principal de la tesis de Lorena (2015) fue evaluar la construcción y la implementación de un curso EAD sobre algunos conceptos del Análisis de la Conducta para profesores

en formación, partiendo del siguiente presupuesto: la comprensión sobre la conducta humana puede contribuir para la actuación profesional de los profesores. Además, según la actora, el estudio marca el inicio de la aproximación entre la EAD y la enseñanza de principios del Análisis de la Conducta para profesores en Brasil.

De acuerdo con Lorena (2015), la programación de enseñanza auxilió en la identificación de aspectos que deberían ser relevantes para el curso, demostrando como esta tecnología puede ser incorporada en otros contextos también. Igualmente, se enfatiza el uso de la programación de enseñanza como una herramienta que puede ser útil para cualquier persona interesada en enseñar cualquier asunto, en cualquier contexto. Aunque poco utilizada y necesitando de mejora para el entrenamiento de cómo utilizar la tecnología de la programación de enseñanza, la gran ventaja de esta tecnología es la visibilidad que da al programador.

La oferta del curso posibilitó, según Lorena (2015) identificar dificultades concretas que la estructura de la EAD impone, tales como la limitación en el uso de tutores, y la delimitación del tiempo para la conclusión del curso, tal como es en las modalidades presenciales. Pero, el principal aspecto a ser destacado es que se trata de una experiencia inédita en el Brasil y, por tanto, es una experiencia precursora, favoreciendo otras iniciativas semejantes.

Algunos arreglos fueron hechos por Lorena (2015) para facilitar al máximo la participación de los estudiantes hasta el final de curso. Por ejemplo, la prorrogación y alteración en las evaluaciones finales de las actividades. Esto llevó a diversas reformulaciones y rediseño del curso, como está previsto en el propio procedimiento de la programación de enseñanza. La tesis amplía, en Brasil, el esfuerzo para aproximar las contribuciones de los analistas de la conducta y el área de la educación, con la perspectiva de que acciones en esta dirección pueden cada vez más ser consolidadas, colaborando para la difusión del Análisis de la Conducta y sus tecnologías de enseñanza en el contexto educacional.

El desarrollo de los medios tecnológicos, específicamente el de la internet, facilitó el uso del SIP con ayuda de computadoras a la EAD. Para Todorov, Moreira y Martone (2009), todas las características del SIP pueden ser implementadas en un curso EAD, además pueden ser optimizadas. En conformidad con los autores, Souza (2016) examinó los efectos de la aplicación del SIP sobre el aprendizaje del estudiante en una disciplina, de carácter obligatorio de la carrera de Psicología en una universidad privada, ofrecida a la distancia en relación con a: (a) rendimiento de los estudiantes en las evaluaciones inicial y final; de la unidad; en las pruebas bimestral, sustitutiva; y el examen final; (b) interacción de los participantes con las oportunidades ofrecidas en el curso; (c) posible relación entre el rendimiento de los participantes y las interacciones de los mismos con las oportunidades ofrecidas en el curso.

El estudio de Souza (2016) incluyó 28 estudiantes. El autor observó que completar las unidades fue un factor importante para un rendimiento bueno en la prueba bimestral, pero otros factores pueden afectar el rendimiento de los alumnos. También se observó que la regularidad del trabajo no parece ser un predictor del rendimiento en la prueba bimestral. Para la mayoría de los participantes, la disciplina, como fue administrada, fue considerada mejor o mucho mejor que el método tradicional de EAD de la Institución. Según el autor el SIP parece ser un sistema muy eficaz de enseñanza, en virtud de las altas notas finales obtenidas por los alumnos que respondieron a las evaluaciones inicial y final.

La adaptación de una determinada disciplina para el SIP, en la modalidad EAD, exige una reformulación cuidadosa del material que será ubicado para el alumno, Souza (2018) constató que la tecnología actual hace que sea más fácil implementar y operar el SIP. De la misma manera espera que la investigación pueda contribuir para la discusión sobre Análisis de la Conducta y EAD, así como sobre Psicología y EAD, debido a la carencia existente en estos campos, como observaron Nascimento (2013), Ribeiro et al. (2013) y Giolo (2015).

CONCLUSIÓN

El desarrollo de la EAD aún no llega su nivel máximo, a pesar de ya ser considerada una alternativa viable a las formas de enseñanza presencial. En los últimos años, en Brasil, se observó un interés de psicólogos en identificar algunas contribuciones da Psicología para la EAD, habiendo sido demostrado que el papel de esta ciencia encuentra relevancia no solo en las contribuciones teóricas psicológicas a cerca de la interacción profesor-alumno, alumno-compañeros y cuestiones afectivas, sino también en la adecuación de las herramientas tecnológicas a las conductas de cada alumno.

Este estudio analizó la aproximación del Análisis de la Conducta a la Educación a Distancia con base en disertaciones y tesis en Brasil. Se identificó que hay una carencia de material de analistas de conducta que exploren esta área. Tal constatación fue verificada en este estudio, habiendo sido localizados seis materiales: dos disertaciones y cuatro tesis. Los resultados obtenidos pueden apuntar un creciente interés por la temática, en especial, entre de 2014 y 2016, con los trabajos abordando las tecnológicas conductuales (Instrucción programada, SIP y Programación de Enseñanza).

Cómo limitaciones de este estudio, se tiene el número reducido de bases de datos revisados y la restricción a los trabajos en portugués. Se sugiere, por tanto, que estudios futuros revisen otras bases de datos, con el objetivo de obtener una comprensión mayor y más amplia de las contribuciones del Análisis de la Conducta a la Educación a Distancia.

REFERENCIAS

- Alves, J. R. M. (1998). A história da EAD no Brasil. Em F. M. Litto & M. Formiga (Orgs). *Educação a distância: O estado da arte* (pp. 34-56). São Paulo: Pearson.
- Araújo, S. L. (2008). *Educação a distância com um sistema personalizado de ensino*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Brasil. Presidência da República. (2005). *Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622>. Acesso em 26/12/2018.
- Costa, K. S., & Faria, G. G. (2008). *EAD – sua origem histórica, evolução e atualidade brasileira face ao paradigma da educação presencial*. Congresso Internacional de Educação a Distância, 14, Santos, São Paulo. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008104927AM.pdf>>. Acesso em 15/12/2018.
- Couto, C. A. (2009). *Educação a distância e sistema personalizado de ensino: Avaliação de um curso utilizando o sistema Capsi*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Demo, P. (2007). *Educação e qualidade*. 11a ed. Campinas: Papirus.
- Dorrego, M. (2011). Características de la instrucción programada como técnica de enseñanza. *Revista de Pedagogía*, 32(91), 75-97.
- Guarezi, R. C. M., & Matos, M. M. (2009). *Educação a distância sem segredos*. Curitiba: Ibpex.
- Giolo, J. C. C. (2015). *Contribuições da Análise do Comportamento para a Educação a Distância: Uma análise de publicações*. Tesis de doctorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Kienen, N., Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2013). Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: Alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *Acta Comportamental*, 21(4), 481-494.

- Lorena, A. B. (2015). *Curso a distância de Análise do Comportamento para professores em formação. Tesis de doctorado*, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
- Martins, L. A. (2012). *Os saberes e fazeres que constituem a identidade do professor do curso de pedagogia na modalidade Educação a distância (EAD). Tesis de doctorado*, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil.
- Pavanelo, E., Krasilchik, M., & Germano, J. S. E. Contribuições para preparação do professor na Educação a Distância. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 17(1), 1-26.
- Martin, G., & Pear, J. (2007). *Modificação de Comportamento: O que é e como fazer*. São Paulo: Roca.
- Nascimento, N. S. (2013). *Contribuições da Análise do Comportamento para a Educação a Distância: Uma revisão das publicações no JABA. Trabajo de iniciación científica*, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Pear, J. J., & Crone-Todd, D. E. (1999). Personalized system of instruction in cyberspace. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32, 205-209.
- Ribeiro, G. L. F.; Giolo, J. C. C., & Buosi, C. C. F. (2013). *Educação a distância: Estudo de trabalhos apresentados na ABPMC – Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental*. Disponible en <<http://www.abed.org.br/congresso2013/cd/107.doc>>. Acceso en 24/12/2018.
- Ribeiro, G. L. F. (2014). *Tecnologia do Ensino aplicada à educação a distância: uma avaliação. Tesis de doctorado*, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Sanchez, F. (2008). *Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância*. São Paulo: Instituto Monitor / ABED.
- Skinner, B. F. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- Souza, F. M. S. (2016). *Sistema Personalizado de Ensino e educação a distância: Uma proposta de aplicação. Tesis de doctorado*, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

- Todorov, J. C.; Moreira, M. B. & Martone, R. C. (2009). Sistema personalizado de ensino, educação a distância e aprendizagem centrada no aluno. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(3), pp. 289-296.

EL SER DOCENTE DE ESCUELA NORMAL EN LA ACTUALIDAD: PERSPECTIVA DEL PROFESORADO¹

BEING A NORMAL SCHOOL TEACHER NOWADAYS: TEACHER'S PERSPECTIVE

Analy Montesinos-García ²
Universidad La Salle Oaxaca
México

RESUMEN

Hoy en día es indispensable alcanzar una identidad profesional que satisfaga las exigencias de la práctica pedagógica, la cual implica la solución de una gran diversidad de retos demandados por el contexto; de ahí que sea necesario saber en qué términos la profesionalización y el desempeño impactan en el acto de ser docente en una institución cuyo objetivo sea la formación de educadores; por esta razón, como primer momento, esta investigación tuvo como propósito determinar la perspectiva del profesorado respecto a la definición del ser docente de escuela normal en la actualidad. Para ello se llevó a cabo un estudio fenomenológico, donde a través de una entrevista escrita aplicada a profesores activos de una escuela normal de Oaxaca, México, se obtuvo que ellos se perciben como: un ser humano que debe apropiarse de valores culturales y sociales, y tener un perfil deseable que satisfaga las necesidades de un nivel universitario con características específicas, como en el caso de una escuela normal; de igual forma, enmarcan a la profesionalización como parte esencial del ser docente, pues se debe tener un grado académico mayor, lo que involucra preparación, investigación y compromiso social, para un manejo adecuado de las nuevas estrategias de enseñanza que enmarcan los planes y programas de estudio, haciendo la pertinente contextualización y aplicando las nuevas tecnologías que requiere el mundo actual. Cabe señalar que estos resultados permiten hacer anotaciones para la mejora de la práctica docente en los espacios de formación de profesores.

ABSTRACT

Nowadays it is indispensable to achieve a professional identity that satisfies the demands of pedagogical practice, which involves the solution of a great diversity of challenges demanded by the context; therefore it is necessary to know in what terms the professionalization and performance impact on the act of being a teacher in an institution whose objective is the educators' training; for this reason, as a first step, this research aimed to determine the teachers' perspective regarding the definition of being a normal school teacher nowadays. For this, a phenomenological study was carried out, where through a written interview applied to active teachers of a normal school in Oaxaca, Mexico, it was obtained that they are perceived as: a human being who must appropriate cultural and social values, and have a desirable profile that meets the needs of a college level with specific characteristics, as in the case of a normal school; in the same way, they frame professionalization as an essential part of being a teacher, since it must have a higher academic degree, which involves preparation, research and social commitment, for an adequate management of the new teaching strategies that frame the curricula and syllabuses, making the pertinent contextualization and applying the new technologies that the world needs today. It should be noted that these results allow annotations for the improvement of teaching practice in teachers training spaces.

PALABRAS CLAVE

Rol docente, Profesionalización, Perfil docente, Desempeño docente

KEYWORDS

Teaching role, Professionalization, Teacher's profile, Teacher's performance.

¹ Recibido el 15 de mayo de 2019 y aceptado el 30 de junio de 2019.

² E-mail: analymontesinos670@gmail.com

A través de la historia el ser docente se ha polemizado en diferentes ámbitos académicos y sociales; por ejemplo, Mercado (2007) expone que el ser profesor de escuela normal es una tarea complicada que implica el conocimiento del currículo, las tradiciones, las costumbres y políticas que hay en la cultura magisterial. Para lograr serlo es necesario pasar por todo un proceso que requiere preparación académica; la cual demanda el dominio de los planes y programas de estudio que se diseñan para la formación de los futuros docentes de educación básica (Mercado, 2007). Es importante señalar que cuando se alcanza dicha preparación, se puede ejercer la carrera de maestro normalista, adquiriendo mayor conocimiento a través de la posterior experiencia profesional.

No obstante, debe quedar claro que:

El proceso de profesionalización del magisterio ha sido enmarcado por los procesos históricos, políticos y económicos vividos en México, pues tanto la implantación de la educación socialista, como el proceso de transformación de un país agrario a uno industrializado, la caída del Estado benefactor por la entrada del Modelo Neoliberal, las crisis económicas provenientes de la devaluación del peso y, en consecuencia, la caída del salario, la globalización y la competencia, han marcado el rumbo de la educación en dicho país y por ende la de la profesión docente (Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 2012, p.22).

Además, es importante considerar que el ser profesor de escuela normal implica ser competente para su profesión, pues:

La formación que se ofrece en estas instituciones educativas se ha caracterizado por tender a homogenizar discursos y prácticas que se apegan a modelos metodológicos que la modernidad ha implantado...Por esta razón es necesario indicar que en la formación docente

confluyen dos enfoques para orientar las concepciones, acciones y modelos pedagógicos a seguir: el positivista y el humanista (Figuroa, 2000, p. 120).

De manera concreta, el positivismo de Augusto Comte se caracteriza por:

El esfuerzo explícito por adaptar a la circunstancia mexicana, de la mano de la educación científica, un razonamiento y una actitud positivos, racionales, mentalmente emancipados, de los cuales habrán de derivarse aplicaciones prácticas que aquella corriente considera absolutamente necesarias para llevar a las sociedades humanas por el camino del progreso material y moral (Ortega, 2010, p. 118).

Desde otra perspectiva, la metodología humanista de Abraham Maslow denominó al ser humano como el centro de interés (como se citó en Riveros, 2014); donde se consideraba esencial la naturaleza del hombre, en torno a un sentido congruente y racional, su enfoque se centra en la perseverancia y fundamento de los valores humanos que existen en la sociedad.

Al combinar estas teorías como profesor de escuela normal y llevar a cabo la enseñanza, se permite la interacción e intercambio de conocimientos a partir de diferentes opiniones, provenientes de distintos enfoques y contextos sociales. Por lo tanto, el ser educador es una tarea compleja que combina diversos métodos para lograr compartir, contextualizar e interactuar el aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, ser docente de normal implica: conocer la cultura que persevera en el contexto social a fin de fomentar la identidad cultural (Mercado, 2007), de esta forma, al conseguir interiorizar las raíces de los discentes, se sensibiliza el sentido humano; quedando de manifiesto que al considerar este aspecto, no debe perderse de vista la función del profesor y el estudiante.

Así pues, el desempeño docente involucra el manejo y uso de los planes y programas de estudio actuales, estrategias y diseños de planeación acordes a los estudiantes, trabajo en equipo y sobre todo las tutorías. Además, debe considerar:

La actuación del docente para conceptualizar, comprender y proceder en su práctica educativa, así como también el profesionalismo que evidencie en el manejo de instrumentos propios de su labor docente, su identificación con la institución, su entrega y compromiso en el aula cuando decide reflexivamente en los procesos más adecuados a seguir, y cuando prevea, actúe y valore su trabajo sistemáticamente (Amancha, 2014).

Por ello, es trascendental determinar la perspectiva del profesorado respecto a la definición del ser docente de escuela normal en la actualidad, es decir, conocer y comprender su punto de vista respecto a su profesión en un momento histórico que demanda una gran preparación.

MÉTODO

PARTICIPANTES

La muestra elegida para este estudio fue intencional o dirigida, conformada por 20 docentes activos que laboran en una escuela normal experimental en el estado de Oaxaca, México.

MATERIALES

Para la realización de las entrevistas escritas, se aplicó un cuestionario de 20 preguntas abiertas, el cual mostró las opiniones respecto al ser docente en dicho nivel y modalidad, a fin de realizar un análisis y reflexión del tema de investigación desarrollado.

TIPO DE ESTUDIO O DISEÑO

La presente investigación fue cualitativa a través de un estudio fenomenológico.

PROCEDIMIENTO

Fase I.- Para la realización de esta investigación, se empleó una muestra intencional o dirigida conformada por 20 docentes de una escuela normal experimental del estado de Oaxaca, México.

Fase II.- Para determinar la perspectiva del profesorado respecto a la definición del ser docente en una escuela normal en la actualidad, se tomaron como parámetros o categorías las respuestas que estos proporcionaron a los planteamientos a los que fueron sometidos.

Fase III.- Para la recolección de los datos, se llevó a cabo una entrevista escrita por medio de un cuestionario de 20 preguntas abiertas, con el fin de obtener información para el análisis de los resultados.

Fase IV.- Con base en la investigación de tipo cualitativa, se presentan los resultados y se realiza un análisis descriptivo de los mismos, con el objetivo de redactar el escrito pertinente a la situación problemática planteada.

RESULTADOS

A continuación, se presenta el análisis descriptivo de las entrevistas realizadas para determinar la perspectiva del profesorado respecto a la definición del ser docente en una escuela normal en la actualidad.

PERFIL DOCENTE

Los participantes definieron que el perfil docente del catedrático normalista se conforma por las siguientes características: (a) Tener el grado académico respectivo; (b) ser una persona que posee valores humanos y los practica; (c) especialización en su campo de trabajo; (d) conocer el currículo; (e) diseñar planes a las exigencias; (f) ser flexible; (g) actitud investigativa; (h) ser reflexivo; (i) ser profesional y competente; (j) ser pedagogo.

Al respecto, se puede afirmar que, de acuerdo con la investigación realizada por Alzola (2010), este rubro es aquel donde se debe: tener una preparación favorable al nivel escolar en el que se labora, dominar estrategias para el trabajo en equipo, considerar que el saber es infinito y mantener una comunicación efectiva. Lo anterior da apertura a que el docente se apropie de estrategias, métodos y técnicas de enseñanza para una mejor práctica profesional, lo que involucra ser mejor cada día en la labor que desempeña.

PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Se debe considerar a la profesionalización como:

Un proceso permanente de concientización, cercano al concepto freiriano, y por tanto de liberación y transformación. En este sentido, el ejercicio profesional docente, asumido como un ejercicio de profesionalización, pasaría de la expresión de acciones y rutinas, a convertirse en una praxis, intencionada, generadora de sentidos y de saberes docentes (Núñez, Arévalo y Ávalos, 2012, p.13).

Es por ello que al tomar en cuenta las opiniones de los profesores de la escuela normal, se puede rescatar que este ámbito es indispensable para la práctica docente, principalmente si se basa

en la actualización, ya que gracias a ella se logra la formación de los futuros educadores. Cabe señalar que esta labor, de acuerdo con las respuestas proporcionadas, implica: (a) Disciplina; (b) pedagogía; (c) investigación; (d) preparación; (e) reflexión sobre el quehacer docente; (f) actualización.

Lo anterior conlleva la dedicación de tiempo y esfuerzo, pues el compromiso que tienen es formar nuevas generaciones de docentes que enfrenten los problemas y retos del futuro, para brindar una práctica que vele por el bienestar social.

ROL DOCENTE

El ser docente de escuela normal en la actualidad ha considerado un sinfín de etiquetas que definen al profesor en cuanto a las funciones que debe cumplir de manera responsable y pertinente; no dejando a un lado los valores éticos. Frente a esto, las opiniones docentes mostraron que sus principales funciones son: (a) Organizar la clase en sus diferentes momentos; (b) dominar los contenidos; (c) dar clases; (d) fomentar la cultura; (e) evaluar el aprendizaje de sus estudiantes; (f) perseverar con una actitud positiva y perseverante; (g) exhortar a sus estudiantes a cumplir con responsabilidad; (h) fomentar valores familiares y sociales.

Por lo anterior, se puede afirmar que el docente juega un papel fundamental en la sociedad porque de acuerdo con el rol surgido de la viva voz de los profesores de la escuela normal, su reto es conservar y fomentar el amor a la cultura, valores sociales con los que se rigen, siendo su esencia el facilitar el aprendizaje.

COMPETENCIAS DOCENTES

Las competencias que debe poseer el maestro normalista exigen actitudes de empatía, de permanente interacción, de valorización de todos los aspectos inherentes a su praxis docente y de las

acciones humanas. De esta manera, los profesores consideraron como fundamentales de su labor las siguientes: (a) Saber identificar los diferentes contextos sociales, debido a la gran masa en la que se ha visto inmerso; (b) madurez y estabilidad emocional; (c) coadyuvar en la formación de futuros docentes; (d) dominar el tipo de pedagogía que emplea, (e) adaptarse a los diferentes contextos; (f) solucionar los problemas de manera viable; (g) hacer uso de las herramientas tecnológicas que existen en la sociedad actual; (h) lograr profesionales; (i) predicar con metodologías pertinentes.

Al respecto, en sintonía con Inciarte y González (2009), las competencias que mejor identifican a un docente están relacionadas con:

Su capacidad para observar los procesos que se desarrollan en la escuela, comunicar sus ideas en forma clara y precisa, habilidad para escuchar a los demás, brindar orientación constructivista, motorizar la energía social y la armonía grupal, coordinar y asesorar procesos organizacionales ... tomar decisiones compartidas, planificar y analizar cambios (p. 48).

IMPACTO EN LA REFORMA EDUCATIVA PARA LOGRAR LA CALIDAD EDUCATIVA

La reforma educativa es considerada la base para la transformación de la educación. De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO):

La calidad es considerada de manera pluridimensional, aunque se la puede definir como el "ajustarse al logro de los objetivos que la institución ha fijado de antemano". Se aclara también que el concepto de calidad no se refiere exclusivamente a los productos, sino también a los procesos efectuados por el sistema, el cual funciona como un todo coherente para garantizar la pertinencia social. De este modo, se subraya, en primer lugar, que la calidad de la educación superior depende de la calidad de los elementos del sistema: personal académico, programas,

estudiantes, así como de la infraestructura y los entornos interno y externo. La calidad también depende estrechamente de una evaluación y una cultura de la evaluación, de la regulación y de la autonomía, la responsabilidad y la rendición de cuentas (1995, como se citó en Comboni y Juárez, 2002, pp. 79-80).

Tomando esto como referencia, dentro del ámbito docente normalista, la reforma educativa es considerada como un rumor de pasillos y patios, no se tiene un conocimiento acertado debido a que no se les ha informado al respecto. Se afirma que la reforma educativa de la que tanto se habla, no lo es, pues contrarresta las expectativas alcanzadas, porque está mal empleada y si se lograra alcanzar de esta manera, logrará solo sufragio económico, considerando que el objetivo total es ser una reforma laboral que solo pretende manejar obreros.

Por el contrario, ellos consideran reforma a aquella que esté fundamentada, contextualizada y que persiga los beneficios educativos en todos los ámbitos, haciendo hincapié en que para lograr el objetivo tendría que ser implementada de manera adecuada, en la mejora de infraestructura y materiales, pues los recursos con los que se cuentan son mínimos y carentes.

DISCUSIÓN

A partir del análisis de la información presentada, se concluye que el ser docente de escuela normal es una tarea difícil que implica una amplia gama de concepciones.

De acuerdo con diversos estudios y opiniones de los maestros, el docente de educación superior debe tener una preparación académica favorable que le permita tener un compromiso moral y social, pues lo que están formando son nuevos docentes que se enfrentan a los retos que presenta el mundo actual, el cual se ha visto transformado a partir de una gran variedad de cambios

tecnológicos, sociales y políticos. Además, la pasión y entrega por el trabajo debe ser primordial, ya que la actualidad involucra retos en cuanto al uso de estrategias y métodos de enseñanza. Ante ello, también es indispensable predicar con una filosofía humanista en la cual se categoriza al profesor como un ser ético, sensible, honesto, perseverante, sincero, asertivo que se preocupe por el bienestar del ser humano, en este caso de sus estudiantes. Estos a su vez como futuros docentes centrarán su enseñanza en el sentir de sus pupilos.

Por lo anterior, cabe rescatar que el ser docente de normal exige preparación, tiempo, esfuerzo y sobre todo amor a su labor. Pues su compromiso es con sus estudiantes, al formarlos como futuros educadores, para que visualicen un mejor futuro donde manejen y utilicen métodos de enseñanza favorables y satisfactorios.

REFERENCIAS

- Alzola, N. (2010). Definición y contextualización del perfil profesional del docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 381.
- Amancha, E. (2014). *Desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje. estudio realizado ene l 1ero, 2do y 3er gradode bachillerato del centro educativo "unidad educativa técnica vida nueva" de la ciudad de quito, en el año lectivo 2013-2014. (Tesis de Licenciatura)*. Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Comboni, S. & Juárez, J. (2002). Política educativa y reforma de la educación superior: impacto de los organismos internacionales en las políticas nacionales. En H. Aboites, A. Agosta, S. Comboni, A. Didrickson, M. Gil, E. Ibarra, . . . G. Villaseñor, *¿Hacia dónde va la Universidad Pública?: La educación superior en el siglo XXI*. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.

- Figueroa, L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 117-142.
- Inciarte, N. & González, L. (2009). Competencias del docente de educación superior como mediador en los procesos de investigación y evaluación de aprendizajes. *Omnia*, 15(2), 39-55.
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. (2012). *¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos?*. Recuperado el 10 de Agosto de 2017, de <http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>
- Mercado, C. (2007). *Ser maestro, prácticas, procesos y rituales en la Escuela Normal*. México: Plaza y Valdés.
- Núñez, M., Arévalo, A. & Ávalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos novatos? *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(2), 13.
- Ortega, A. (2010). Gabino Barreda, el positivismo y la filosofía de la historia mexicana. *Revista de hispanismo filosófico*, 117-127.
- Riveros, E. (2014). La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo"*, 12(2)135-186.
- Romero, N. (2009). Competencias del docente de educación superior como mediador en los procesos de investigación y. *OMNIA*, 39-55.

CONTENIDO

Volumen 5. Número 1.

Enero -Junio 2019

EDUCACIÓN

Reflexión y análisis

ANDRAGOGÍA: UNA EXPERIENCIA PERSONAL. Flavio de Jesús Castillo Silva. Instituto Tecnológico del Valle de Oaxaca. México. 5-22.

PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA, LA OPORTUNIDAD DE DAR RESPUESTA A LA DIVERSIDAD FAVORECIENDO LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. Margarita Huerta Ramírez. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tlaxcala. México. 23 -48.

Estudios Empíricos.

CONOCIMIENTO Y PERSONA COMUNITARIA EN TLAHUITOLTEPEC, MIXE, OAXACA, MÉXICO. Saúl Reyes Sanabria. Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. México. **Estatus:** Aceptado en preparación. 49-72

EL SER DOCENTE DE ESCUELA NORMAL EN LA ACTUALIDAD: PERSPECTIVA DEL PROFESORADO. Analy Montesinos-García. Universidad La Salle. México. 129-139.

ANÁLISIS DE LA CONDUCTA

Reflexión y análisis

CÓMO DIVULGAR CIENCIA Y ANÁLISIS DE CONDUCTA. CLAVES PARA INVERTIR LA DERIVA ACIENTÍFICA DE NUESTRA SOCIEDAD. Oscar Pérez Cabrero. Centro de Psicología Álava Reyes. España. 73-83.

HORA DE ESCRIBIR. HERRAMIENTAS Y RETOS EN LA DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA DE LA CONDUCTA. Jesús Ramírez Gamboa. Universidad Nacional Autónoma de México. México. 95-110.

DISEMINANDO CON RESPONSABILIDAD. Gabriela del Carmen Preciat Fernández. Red Iberoamericana de Analistas Conductuales. México. 85-94.

Estudios empíricos

APROXIMACIÓN DEL ANÁLISIS DE LA CONDUCTA A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA (EAD) CON BASE EN DISERTACIONES Y TESIS EN BRASIL. Denise de Matos Manoel Souza & Felipe Maciel dos Santos Souza. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Brasil.

○ **Requisitos de publicación** 143

○ **Consejo Editorial** 149

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.

POLÍTICA CONTRA EL PLAGIO

9. Nuestra Revista se reserva el derecho de realizar una búsqueda en bases electrónicas para verificar la posible existencia de plagio. De la misma manera nos reservamos el derecho de no aceptar para

evaluación artículos con alto nivel de autoplagio. La citas del los autores no deben rebasar el 10% de total de referencias. Es obligación de los autores garantizar la originalidad del artículo y realizar las citas apropiadas. Nuestra Revista condena el plagio en todas sus formas, En caso de detectarse un caso de plagio por lo que impedirá la publicación de artículos cuyo porcentaje de semejanza con otros textos alcance niveles elevados. En caso de confirmación de plagio la revista retirará el artículo en cualquier fase del proceso en que se encuentre y no volverá a publicar ningún artículo de los autores involucrados.

PRESENTACIÓN

10. Los artículos deberán ser enviados en formato de archivo Word o RTF, con letra arial narrow 12 con espacio de 1.5.

11. 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.

12. 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.

13. 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.

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

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

16. 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

17. A partir del volumen 4 número 1 de nuestra revista, la Asociación Nacional de Docentes auspicia todos los costos de producción de la revista, la disponibilidad en línea, hosting y archivado para una mayor circulación de la misma, así como para su descarga ilimitada en todo el mundo. Sin embargo, la Asociación Nacional de Docentes Universitarios A. C. fomenta y agradece las donaciones voluntarias, la contratación de servicios que ofrece la Asociación y las afiliaciones a nuestra organización debido a que con estos ingresos se sostienen todos los proyectos que desarrollamos.

SUSCRIPCIONES

18. 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

19. 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-A, 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
Universidad del Papaloapan

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
Asociación Nacional de Docentes Universitarios A. C.

Dulce Magaly Pérez Alvarado
Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca

Aura Lorena Cristóbal Galván
Asociación Nacional de Docentes Universitarios A. C.

Ingeniería Industrial

Arturo González Torres
Instituto Tecnológico de Tláhuac