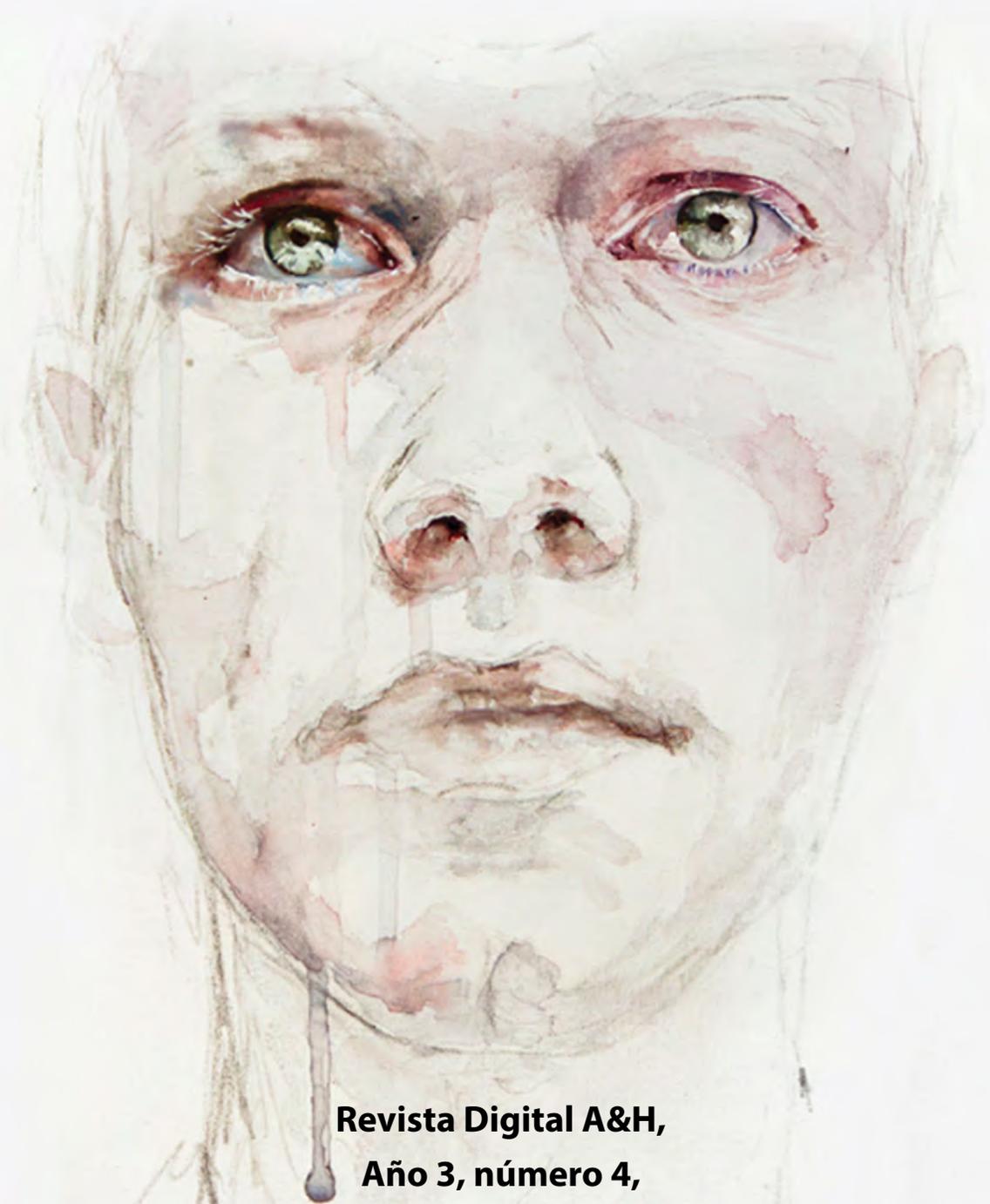


A&H

Revista de Artes y Humanidades



**Revista Digital A&H,
Año 3, número 4,
abril 2016- septiembre 2016.
ISSN: 2448-5764**

La **revista digital Artes & Humanidades** tiene como objetivo: Difundir el conocimiento, los proyectos de aplicación del conocimiento y la experiencia surgidos de la investigación y la práctica en el ámbito educativo de los posgrados de artes y humanidades de la UPAEP.

Su visión es: Ser un órgano de difusión académica de carácter interdisciplinario en el campo del diseño, la arquitectura y las humanidades, de alta calidad académica que desde la perspectiva filosófica de la UPAEP contribuya a generar corrientes de pensamiento en los temas y problemas relevantes de los distintos campos de estas áreas de conocimiento. A mediano plazo, ser un referente en Puebla con ISSN; y a largo plazo, ser un referente de revista indexada a nivel nacional e internacional para los estudiantes y académicos del campo.

Su misión es: Difundir el conocimiento generado en la investigación y los proyectos, productos de aplicación del conocimiento en el marco de los posgrados en artes y humanidades de la UPAEP, tanto de estudiantes y profesores de la misma universidad como de otras instituciones de educación superior y centros de investigación de nivel nacional e internacional para contribuir a la generación de corrientes de pensamiento en el campo de la arquitectura, el diseño y las humanidades que aporten elementos para la transformación social en la línea del respeto a la dignidad humana, la paz y el bien común.

La revista se dirige a profesores de los posgrados de UPAEP, profesores de otras universidades, investigadores internos o externos, estudiantes de los posgrados de la UPAEP y de otras instituciones, estudiantes de las licenciaturas afines a los posgrados de la UPAEP tanto internos como de otras universidades, comunidad académica y colegios profesionales de las áreas involucradas.

CONSEJO DICTAMINADOR

ADELAIDA FLORES HERNÁNDEZ
adelaida.flores@upaep.mx

ALBERTO ÁLVAREZ GUTIÉRREZ
abetoa@hotmail.com

ARACELI ARELLANO TORRES
aarellanot@unav.es

ARACELI NOEMÍ BARRAGÁN SOLÍS
a.barragansolis@yahoo.com.mx

AUSENCIA LÓPEZ DE LEÓN
ausencia@psicologiahumanizante.com

CONCEPCIÓN MÁRQUEZ CERVANTES
concepcionmarquez@hotmail.com

DELFINA MELGAREJO THOMPSON
delfina@ucc.mx

EMMA VERÓNICA SANTANA VALENCIA
emmaveronica.santana@upaep.mx

ERNESTO RODRÍGUEZ MONCADA
erodriguez@unla.edu.mx

FEDERICA MARÍA GONZÁLEZ LUNA ORTIZ
fedilu@hotmail.com

FIDENCIO AGUILAR VÍQUEZ
fidens@yahoo.com

FRANCISCO VICENTE GALÁN VÉLEZ
francisco.galan@ibero.mx

GABRIELA CRODA BORGES
gabriela.croda@upaep.mx

GABRIELA HILDELISA IBAÑEZ CORNEJO
gabriela@iteso.mx

HERLINDA GODOS GARCÍA
herlinda.godos@upaep.mx

HILDA ANA MARÍA PATIÑO DOMÍNGUEZ
hilda.patino@ibero.mx

JOAQUÍN RAMÍREZ BUENTELLO
joaquin.ramirez@upaep.mx

JORGE MEDINA DELGADILLO
jorge.medina@upaep.mx

JOSÉ ADALBERTO SÁNCHEZ CARBÓ
jose.sanchez.carbo@iberopuebla.mx

JOSÉ ALFONSO VILLA SÁNCHEZ
alphonsovilla@hotmail.com

JOSÉ FRANCISCO ALANÍS JIMÉNEZ
picoalanis@outlook.com

JOSÉ GUADALUPE SÁNCHEZ AVIÑA
joseguadalupe.sanchez@iberopuebla.mx

JOSÉ MANUEL GRAJALES LÓPEZ
jm.grajales@gmail.com

JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
juanmartin.lopez@upaep.mx

LAURA ANGÉLICA BARCENAS POZOS
laura.barcenas@iberopuebla.mx

LAURA GAETA GONZÁLEZ
laura.gaeta@upaep.mx

LESLIE CÁSAZ APONTE
centrosertum@gmail.com

LUZ DEL CARMEN MONTES PACHECO
luzdelcarmen.montes@iberopuebla.mx

MA. GUADALUPE VALDÉS DÁVILA
pitina@iteso.mx

MARCO ANTONIO RIGO LEMINI
marcoantoniorigo@prodigy.net.mx

MARÍA ANTONIETA ARACELI REYES GUERRERO
areyes617@gmail.com

MARÍA CRISTINA MIRANDA ÁLVAREZ
cmiranda@uv.mx

MARÍA DEL CARMEN HILDA MOTA GONZÁLEZ
carmen.motagonzalez@yahoo.com.mx

MARÍA DEL CARMEN MORFÍN HERRERA
mariac.morfin@udlap.mx

MARÍA ESTHER MÉNDEZ CADENA
mecadena@yahoo.com

MARÍA ISABEL PAULINA GÓMEZ VALLARTA
mariaisabel.gomez@upaep.mx

MARÍA ISABEL ROYO SORROSAL
isabel.royo@iberopuebla.mx

MARÍA SUSANA CUEVAS DE LA GARZA
susana.cuevas@leon.uia.mx

MARISA MEZA PARDO
mmeza@uc.cl

MAURICIO LÓPEZ FIGUEROA
mauricio.lopez@iberopuebla.mx

MERCEDES ZANOTTO GONZÁLEZ
mercedeszanotto@gmail.com

MIGUEL ÁNGEL LÓPEZ CARRASCO
miguelangel.lopez02@upaep.mx

MÓNICA MONROY KUHN
monica.monroy@upaep.mx

NOÉ BLANCAS BLANCAS
noe.blancas@upaep.mx

OCTAVIO FLORES HIDALGO
octavio.flores@upaep.mx

OSCAR G. WALKER SARMIENTO
oscarss2000@yahoo.com

PATRICIA GARCÍA GODÍNEZ
patricia.garcia01@upaep.mx

RAFAEL REYES CHÁVEZ
rafareyesch@hotmail.com

RAÚL ROMERO LARA
raul.romero@ibero.mx

RODOLFO CRUZ VADILLO
rodolfo.cruz@upaep.mx

RUBÉN HERNÁNDEZ HERRERA
ruben_hernandez_50@hotmail.com

SAMANTHA ANALUZ QUIROZ RIVERA
a01301670@itesm.mx

TERESA EUGENIA BRITO MIRANDA
teresa.brito@iberopuebla.mx

ÍNDICE

Editorial	7
Un experimento con GeoGebra (App) para el desarrollo del pensamiento matemático. <i>ADRIÁN FABIO BENÍTEZ ARMAS</i>	9
Proyecto socioeducativo para personas con discapacidad visual. <i>ANDREA LACKNER ÁVILA</i>	23
Reflexión acerca del rol del pedagogo en educación inicial: una experiencia desde la investigación en el aula. <i>CLAUDIA XIMENA GONZÁLEZ MORENO</i>	35
El trabajo en equipo en las asignaturas de posgrado: un diagnóstico desde la perspectiva del docente. <i>CRISHELEN KUREZYN DÍAZ, ATZIRI MARTÍNEZ AGUIRRE Y CLAUDIA REBECA MÉNDEZ ESCARZA</i>	53
Liderazgo y coaching en aras de la cultura colaborativa. Una propuesta formativa para el directivo. <i>DIANA ITZEL RAMÍREZ HERNÁNDEZ</i>	68
La formulación de preguntas y respuestas: Dispositivo de interacción en las aulas universitarias. <i>HÉCTOR TRONCHONI ALBERT</i>	85

Las relaciones entre el pensamiento filosófico y el contexto artístico en el siglo XIX: una aproximación biográfica y filosófica a Friedrich Nietzsche. <i>HERMINIO SÁNCHEZ DE LA BARQUERA Y ARROYO</i>	95
--	----

Reseñas

Experiencias y perspectivas en Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria en Iberoamérica <i>ARACELI NOEMÍ BARRAGÁN SOLÍS</i>	107
--	-----

¿Qué hacen los docentes de excelencia? Claves para la Formación Humanista en la Universidad. <i>SILVIA RUBÍN RUIZ</i>	112
--	-----

Entrevista a

Adela Cortina Orts <i>JOSÉ FRANCISCO CAMACHO MARÍN</i>	118
---	-----

EDITORIAL

En nuestro número 4, hemos agrupado una serie de trabajos académicos que buscan aportar al lector una perspectiva sobre el quehacer educativo en medio de una época de cambios, o en medio de un cambio de época. En uno u otro caso, igualmente retador tanto para la sociedad como para los agentes responsables del cambio. Hoy más que nunca, nuestra orientación hacia las artes y las humanidades, brinda un motivo para la reflexión y también para la posterior mejora continua de un ejercicio profesional tan indispensable en estos tiempos, como lo es la profesión del educador, a la que en buena medida está orientado este número.

La realidad actual de México en materia educativa requiere mucho trabajo, con conocimiento, con experiencia y sobre todo con valores. Confirmamos una vez más nuestra vocación humanista en la búsqueda de una educación que consolide al hombre como ser humano a través de un proceso de aprendizaje integral. Creemos que la docencia es clave en este proceso y por ello resaltamos la importancia del docente como agente fundamental del cambio.

Desde la experiencia en el quehacer docente de posgrados, Crishelen Kurezyn Díaz, Atziri Martínez Aguirre y Claudia Rebeca Méndez Escarza, presentan una perspectiva del trabajo en equipo de los estudiantes. En este artículo, se reporta los resultados de un diagnóstico elaborado con el fin de determinar el problema de la conformación de los equipos y la evaluación de las actividades realizadas por los estudiantes. Estos resultados del diagnóstico permitirán realizar posteriores investigaciones enfocadas hacia la mejora en la calidad académica.

En el tema de educación superior, Adrián Fabio Benítez Armas reporta un uso de la aplicación GeoGebra para móviles. La integración de la tecnología digital móvil al análisis gráfico se presenta como una mediación efectiva en el proceso de apropiación de conceptos matemáticos. Por su parte, Héctor Tronchoni Albert evidencia la necesidad de una comunicación universitaria correctiva y atencional, y propone la práctica de la formulación de preguntas y respuestas como una estrategia óptima para mejorar la calidad de la comunicación y el aprendizaje.

En el ámbito de la educación preescolar, Claudia Ximena González Moreno hace una reflexión acerca de una experiencia didáctica e investigativa en el aula con niños de último grado de preescolar. El objetivo fue la formación de la función simbólica y los hallazgos muestran el impacto del pedagogo en el desarrollo simbólico del niño, en su personalidad y en la autorregulación emocional.

Por su parte, Andrea Lackner Ávila presenta un proyecto de intervención socioeducativa dirigido a personas con discapacidad visual. Dicho proyecto está enfocado en la capacitación y sensibilización del educador para que promueva el desarrollo del autoconocimiento del cuerpo y la percepción del espacio, a través de una serie de talleres de música, con el fin de promover nuevos y más sanos espacios de coexistencia.

Al respecto de la cultura colaborativa, Diana Itzel Ramírez Hernández propone una formación orientada al directivo como líder y *coach* para fortalecer las estructuras de la empresa y posicio-

narla en un mercado competente, al comprender que el motor de toda iniciativa, es la persona y su potencial. Esta propuesta considera escenarios de mediación, crecimiento y desarrollo como herramientas convertibles en estrategias para el logro de metas compartidas.

La filosofía y su relación con las artes es el tema del artículo expuesto por Herminio Sánchez de la Barquera y Arroyo. En él, se nos presenta a Nietzsche como una figura del pensamiento humano en un contexto cultural y artístico poco conocido. El artículo recalca elementos importantes de la relación de Nietzsche con su entorno artístico, particularmente en la influencia del método científico en las artes.

Sección particular en nuestra revista, es la sección de "Entrevistas" que abordamos por primera ocasión en este número 4. José Francisco Camacho Marín entrevista a una filósofa española, ganadora del Premio Internacional de Ensayo Jovellanos 2007, catedrática de Ética de la Universidad de Valencia y Directora de la Fundación ÉTNOR, Ética de los Negocios y las Organizaciones, de nombre: Adela Cortina Orts. El tema desarrollado es sobre neuroética y neuropolítica.

En nuestra sección de reseñas bibliográficas, Araceli Noemí Barragán Solís nos introduce al libro "Experiencias y perspectivas en Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria en Iberoamérica" en donde el autor coordinador Douglas A. Izarra Vielma y los coautores desarrollan tres partes: las prácticas de formación en ética profesional; los aspectos empíricos y teóricos de la ética profesional y la responsabilidad social universitaria; y la Responsabilidad social universitaria, ética e inclusión educativa.

Silvia Rubín Ruiz nos describe la obra de Hilda Patiño "¿Qué hacen los docentes de excelencia? Claves para la Formación Humanista en la Universidad", con una presentación biográfica de la autora y la descripción de la metodología empleada en el estudio que dio como resultado la presente obra. A lo largo de la reseña encontramos revelaciones y descubrimientos que se hacen sobre la temática del libro: claves para las buenas prácticas y los estilos docentes. La Mtra. Rubín termina con un cierre idóneo para la evaluación del contenido en este material: "ser docente es: el mejor trabajo del mundo".

Agradecemos a nuestros colaboradores su participación en el número cuatro de la Revista A&H e invitamos a nuestros lectores a darse un clavado sin prisas en estas lecturas y a disfrutar de sus contenidos.

UN EXPERIMENTO CON GEOGEBRA (APP) PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO

*Recibido: 8 junio 2016 * aceptado: 5 septiembre 2016*

ADRIÁN FABIO BENÍTEZ ARMAS

Universidad Tecnológica de Oriental

benitezarmas@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se centra en el uso de aplicaciones móviles (App), en particular se trabajó con GeoGebra como instrumento mediador. Partimos de las observaciones que hicieron Leinhardt Stain, & Zaslavsky (1990) con relación a la generación de gráficas. En este contexto consideramos que la construcción de gráficas es, desde una visión tradicional, el acto de generar una gráfica nueva a partir de datos obtenidos de una función dada (regla de correspondencia), de una tabla o de la construcción misma de una función algebraica que genere la gráfica. La construcción implica ir desde la generación de los datos (por la regla de asociación), pasando por la selección de los ejes y su escala, hasta la identificación de las unidades a utilizar.

Con la presencia de la tecnología digital, se ha permitido un análisis más rápido de las representaciones gráficas, logrando una dinámica diferente en el proceso de interpretación y construcción. Estudiar las gráficas generadas mediante una aplicación telefónica como GeoGebra, nos permite afirmar que las gráficas cartesianas generadas en este ambiente, son artefactos de mediación efectivos en el proceso de apropiación de los conceptos matemáticos.

Palabras clave: *Mediación, Geometría, conceptos, Matemáticas.*

Abstract

This paper focuses on the use of Mobile Applications (Apps), in particular we worked with GeoGebra as a mediator instrument. Our starting point were the observations Leinhardt, Stain, & Zaslavsky (1990) made regarding the generation of graphics. In this context we consider that the construction of graphs is, from a traditional view, the act of generating a new graph from data obtained from a given function (mapping rule), a table or the construction of an algebraic function generate the graph. The construction involves going from the generation of the data (association rule), through the selection of the axes and scale, to the identification of units used.

The presence of digital technology has enabled faster analysis of graphical representations, creating a different dynamic in the process of interpretation and construction. Studying the graphs generated by a mobile application such as GeoGebra allows us to say that the Cartesian graphs generated in this environment are artifacts of effective mediation in the process of internalizing mathematical concepts.

Keywords: *Mediation, Geometry, concepts, Mathematics.*

Podríamos decir que el origen de los instrumentos de mediación comenzó como una prótesis para hacer posible las actividades físicas del cuerpo, y cuyo resultado fue la transformación del medio ambiente y el establecimiento del escenario para futuras interacciones. Este hecho actuó sobre el objeto matemático, que al lograr su representación semiótica, nos permitió hablar de la experiencia matemática (Moreno-Armella y Hegedus, 2009). En este contexto encontramos a la tecnología digital aplicada a los dispositivos móviles, como mediadores que nos permiten elaborar una gráfica a partir de la ecuación. Creemos que al analizar la ecuación de la recta en su forma el alumno observa la representación gráfica de esta ecuación, relacionando el espacio gráfico con el espacio algebraico, manifestándolo en un movimiento cíclico entre espacios de interpretación, basados en la idea de Leinhardt, Stain, & Zaslavsky (1990) quienes plantean que existe un movimiento entre espacios del proceso interpretativo, donde el estudiante obtiene el significado de cualquiera de las representaciones del espacio de la regla algebraica y del espacio de la gráfica.

Nuestra investigación se centra en el uso de las llamadas Aplicaciones Móviles (App) en Sistemas Operativos Móviles como Android. En nuestro caso buscamos calculadoras gráficas que nos sirvieran para mediar, entre la representación en el espacio de la regla algebraica y la representación en el espacio de la gráfica. Encontrando a GeoGebra como una buena herramienta.

Problema

En la actualidad, es frecuente encontrar que el aprendizaje matemático continúa basado en procesos. Es a partir de éstos, que se presenta la resolución de problemas matemáticos como la generación de gráficas, sin embargo, relacionar una representación gráfica con su representación algebraica, resulta complejo (Leinhardt, et al., 1990). Es por esto que ahora pretendemos abordar los conceptos, apoyándonos en herramientas tecnológicas actuales, como GeoGebra, y es de aquí que surge el cuestionamiento de la investigación, ¿Cómo se incorporan a nuestra cognición los conceptos de pendiente y ordenada en el origen de la ecuación de la recta?

Objetivo general

Se estudia el proceso de incorporación a nuestra cognición de los conceptos pendiente y ordenada en el origen, de la ecuación de la recta, mediante el uso de dispositivos móviles, en particular GeoGebra.

Justificación

La actual dinámica relacionada con las formas de aprendizaje, nos obliga a replantearnos el esquema de enseñanza. Consideramos que al mantener una visión centrada en los procesos, ya sean aritméticos, algebraicos, etc., se promueve el aprendizaje basado en la memorización o centrada en la adquisición de conocimiento, percibiendo el desarrollo como la memorización de los procesos por sí mismos. Desde nuestra perspectiva, esta postura no nos permite percatarnos de las aptitudes que poseemos y de las posibilidades que tenemos al desarrollar el pensamiento matemático y la cognición.

Nosotros planteamos que el uso de GeoGebra como instrumento de mediación en su aplicación telefónica, permite hacer del aprendizaje una experiencia práctica, con la posibilidad de centrarnos en los conceptos que fundamentan los temas, y con ello se promueve la adquisición de una serie de competencias en el campo formativo del pensamiento matemático y del desarrollo cognitivo.

Diferentes autores como Clement (1989), Zubieta y Moreno (1996), Radford (2009), Suárez (2008) han abordado el problema de las representaciones gráficas desde perspectivas diversas. Desde 1981 Freudenthal ya considera que la tecnología digital influye en la educación ubicándola como “una potente herramienta para despertar e incrementar el entendimiento matemático” (2001, p.19). A partir de 1992, con las contribuciones de Kaput, Noss & Holys, los trabajos adquieren mayor importancia al plantear cuestionamientos enfocados a explorar cómo la actividad cognitiva se modifican como resultado de la interacción del estudiante con la tecnología. Así Kaput, Noss, y Hoyles (2002) proponen utilizar tecnología digital para asociar las gráficas con eventos encarnados. Mientras Radford (2009) nos da muestra de la dificultad que los alumnos reportan para la conceptualización del espacio y tiempo por medio de las gráficas de movimiento.

Ferrara y Savioli (2011) reportan los resultados de una investigación realizada con estudiantes de 7 años de edad, quienes participaron en la interpretación y uso de gráficas a través del dibujo y lectura generadas por un sensor de movimiento donde se analizó la producción de sus textos y dibujos. Por su parte Benítez (2012), presenta un estudio de las gráficas generadas mediante un sensor de movimiento, en donde analiza las características que tiene el proceso de entendimiento del movimiento uniforme, a través de la tecnología digital. Flores (2007) observa las dificultades que tienen los estudiantes con la construcción e interpretación de gráficas. Su trabajo parte de las formas básicas de graficación y toma como marco de referencia el trabajo de Leinhardt et al. (1990).

Leinhardt et al. (1990), señalan que el entendimiento de una gráfica debería ser expresada, más que en términos matemáticos, mediante esquemas cualitativos apoyados en el sentido común. Y Rivière (2002) asegura que el pensamiento no sería una función formalmente determinada por la estructura de la extensión del cuerpo humano, sino por la actividad externa, objetiva, en relación a otros cuerpos.

Por su parte Quintero y Salinas (2015), estudian cómo el ambiente de participación activo y colaborativo estimulado por el uso del recurso tecnológico SimCalc, es un espacio propicio para evidenciar la construcción de significados matemáticos. De igual modo Salinas, Quintero y Fernández-Cárdenas (2016) exploran cómo la tecnología digital proporciona el significado de las representaciones matemáticas, a través de la exploración activa que proporciona el aprendizaje situado.

Las ideas expuestas se centran fundamentalmente en la investigación del entendimiento de las gráficas, mediante estrategias centradas en esquemas cualitativos a través de instrumentos de mediación diversos, como el uso del cuerpo y de tecnología digital. En nuestro caso en particular, consideramos como instrumento de mediación el uso de aplicaciones telefónicas y en particular estamos hablando de GeoGebra. Con ayuda de esta aplicación en su versión telefónica, se pudo observar cómo el alumno (guiado por el profesor y con el diseño del escenario en el aula) descubrió el significado de las componentes y . Las actividades y acciones que los participantes desarrollaron para generar los datos de análisis en el estudio, le permitieron relacionar la gráfica con la representación algebraica.

Marco conceptual

Los sistemas de escritura y las notaciones numéricas son tecnologías (simbólicas) tan arraigadas a nuestra vida que difícilmente son reconocidas como tecnologías, dada la familiaridad que nos vincula a ellas. Sin embargo, tal vez sean éstas los ejemplos más significativos de cómo una tecnología puede afectar irremediablemente nuestro funcionamiento cognitivo. Lo que comenzó como una prótesis para hacer posible las actividades físicas del cuerpo, finalmente transformó el medio ambiente y planteó el escenario para futuras interacciones, donde el objeto matemático se introdujo cuando existió de él, una representación semiótica permitiéndonos hablar de la experiencia matemática (Moreno-Armella y Hegedus, 2009).

El cerebro humano depende profundamente de los recursos culturales para su funcionamiento cognitivo. Estos recursos no son un añadido a un cerebro que funciona sin ellos, sino que son co-extensivos de la actividad mental, la constitución del hombre moderno aparece como un producto cultural y no solamente biológico (Geertz, 1973).

Pero no podemos hablar de la cultura sin hablar al mismo tiempo de los instrumentos de mediación, tanto materiales como simbólicos. Bruner afirma que “el empleo de la mente depende de la capacidad que ha mostrado para desarrollar y usar herramientas para expresar y amplificar sus capacidades” (1995, p. 137). No ha sido un homínido ya desarrollado cerebralmente el que ha creado los fundamentos de la vida social sino, más bien, añade Bruner, “la evolución del sistema nervioso humano fue algo que necesitó de

recursos externos (herramientas e instrumentos) para expresar todo su potencial” (1995, p. 138).

La incorporación de una tecnología al ámbito de la educación es algo que debe hacerse tomando en cuenta el principio de mediación instrumental: todo proceso de aprendizaje está mediado por un instrumento material y/o simbólico. Las tecnologías, en especial las simbólicas, pueden servir de amplificadores y re-organizadores de la actividad intelectual. En nuestro estudio, GeoGebra nos permitió observar alguna componente gráfica de nuestro interés sin cambiar su estructura. Sin embargo, cuando hacemos un análisis conjunto entre el lugar geométrico y el valor de una componente algebraica, encontramos la posibilidad de percibir lo que antes no era posible, accedemos a otro nivel de la realidad gráfica que ahora es cualitativamente distinto, generando con ello la posibilidad de un conocimiento nuevo que gravita en la re-organización del pensamiento.

Finalmente, reiteramos que la incorporación de instrumentos de mediación no se limita a facilitar una acción, que incluso podría realizarse sin éstos; podríamos asegurar que es mediante su inclusión, que el proceso de comportamiento y las herramientas psicológicas alteran toda la influencia y la estructura de las funciones mentales (Wertsch, 1993).

Ahora bien, Leinhardt et al., (1990) se refieren a la interpretación y a la construcción como acciones completamente diferentes. La interpretación es la acción que le permite al alumno darle un significado a la gráfica o a una porción de ella, a una función o a una situación. La interpretación depende y requiere de la reacción ante una porción de datos. En tanto la construcción se refiere a la acción de generar partes nuevas no obtenidas a partir de la información existente. Por otra parte la acción de interpretar y construir puede llevarse a cabo al interior de cualquiera de los espacios.

La interpretación depende de lo que la gráfica represente, y de su posibilidad de ser expresada por una ecuación o por un conjunto de pares ordenados. En este contexto las gráficas pueden traducirse para su interpretación o complemento de interpretación, dentro de los espacios simbólicos delimitados. El acto de traducción es poco frecuente aún en el trabajo escolar matemático, pero es fundamental para la educación formal.

En el interior del espacio simbólico, los elementos que la componen –como la interpretación- tal vez puedan convertirse hasta cierto punto en elementos dinámicos (ver Figura 1). Podemos encontrar por tanto que la tarea de interpretación puede estar centrada en el espacio particular de la regla algebraica. Por ejemplo: cuando un alumno trabaja con la ecuación de la recta, igualando la variable para despejarla, en este caso está trabajando con la regla algebraica dentro del espacio algebraico. De igual manera, el alumno puede observar en el espacio de interpretación gráfica, el lugar geométrico donde la recta corta al eje y . Todo esto se lleva a cabo en el sistema de coordenadas en que se halla en el espacio de interpretación gráfica.

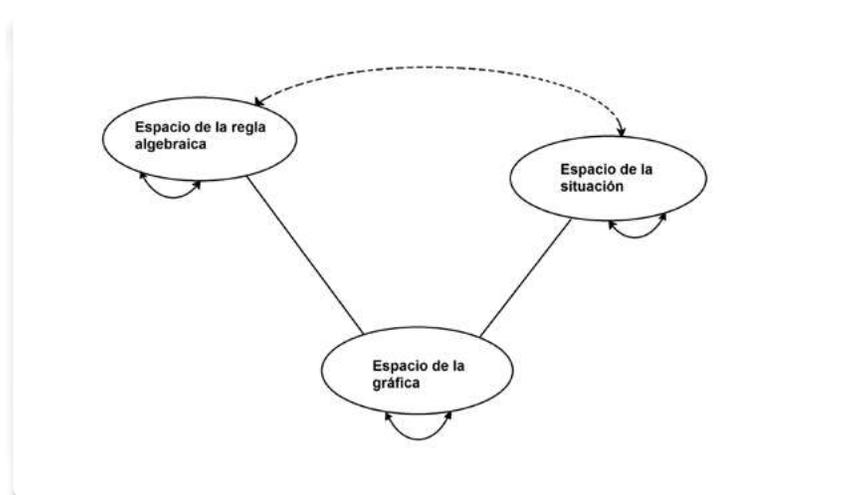


FIGURA 1. MOVIMIENTO ENTRE ESPACIOS EN UNA ACCIÓN DE INTERPRETACIÓN. FUENTE: INTERPRETADA (LEINHARDT ET AL., 1990, P. 11)

En nuestra investigación, en un esquema delimitado a la ecuación de la recta, es muy frecuente que se establezca un intercambio (traducción) simultánea entre el espacio de la representación algebraica y el espacio de la gráfica. Incluso Leinhardt et al., (1990) afirma que entre el espacio de la representación de la gráfica y el espacio de la regla algebraica se da la traducción. La traducción se refiere, entonces, al acto de reconocer la misma gráfica y/o función, considerando otras formas de representación. Esta tarea consiste en realizar el enlace entre diferentes modos de representación, por ejemplo, la más frecuente es la traducción de la representación algebraica a la representación gráfica.

Proceso metodológico

La investigación pretende hacer un análisis del proceso de incorporación a nuestra cognición de los conceptos pendiente y ordenada en el origen, de la ecuación de la recta, con el fin de contribuir a la fundamentación del uso de tecnología digital en el aprendizaje matemático. Por una parte nos centraremos en la revisión del nivel de comprensión de conceptos matemáticos, y por otra parte revisaremos las propuestas teóricas generadas en el tema con la intención de agregar nuestra percepción.

La aplicación móvil seleccionada fue GeoGebra, la cual cubre las necesidades de esta investigación, ya que permite la generación de la gráfica de ecuaciones de la recta en su forma $y=mx+b$. Aprovechando las tecnologías actuales, generamos en este contexto un lugar especial equipado con GeoGebra a través de su aplicación telefónica. Al espacio lo llamamos *laboratorio de matemáticas*, y en él se mantuvo el control del trabajo experimental realizado con los alumnos. Con la ayuda de los graficadores en la aplicación tele-

fónica se pudo observar cómo el alumno guiado por el profesor, descubrió el significado de las componentes m y b , que son el punto medular del estudio, demandó además el diseño del escenario, las actividades y acciones que los participantes deberían desarrollar para generar los datos de análisis en el estudio, y las manifestaciones que dieran muestra de la modificación cognitiva que el estudiante reporta al momento de analizar la relación de la gráfica, con la representación algebraica a través del uso de GeoGebra.

En primera instancia, comenzamos con un proceso de familiarización de las aplicaciones usadas, descubriendo algunas cualidades importantes o restricciones que poco a poco nos permitieron usar la aplicación. Los participantes, alumnos del primer cuatrimestre de la carrera Agricultura Sustentable y Protegida de la Universidad Tecnológica de Oriental, tienen una edad promedio de dieciocho años. Sus nombres, con fines de identificación en la investigación, son: Sebastián, Juan, Nancy, Diana, Diana2. Con respecto al rendimiento académico reportado, se consideró que las alumnas Diana y Diana2 son las mejores, mientras que Sebastián, Juan y Nancy son alumnos poco disciplinados y reportados con bajo éxito académico.

En el diseño experimental, plantear preguntas a los participantes y cuestionar sus respuestas permite entender cómo conciben las gráficas en relación a las actividades que se desarrollan. Las preguntas fueron formuladas en función de las respuestas y maneras de contribución que manifestaron, siempre orientadas con el fin de entender cómo conciben las gráficas en este escenario. Sus respuestas permitieron entender cómo conciben los indicadores que le dan sentido y relación a las gráficas con las representaciones algebraicas. Una cámara de video registró las acciones y diálogos de los participantes.

Por otra parte, Oriental es una comunidad no urbana con una población estimada en 2010 de 16,575 habitantes, con una densidad de 68.97 habitantes por kilómetro cuadrado. Pertenece al Programa para el Desarrollo de Zonas Prioritarias y es considerado un municipio con marginación muy alta y alta en municipios de media marginación (SEDESOL, 2015).



FIGURA 2. DISEÑO EXPERIMENTAL. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

El escenario experimental se ilustra en la Figura 2. Los sujetos siguiendo las instrucciones del profesor, hicieron las gráficas que se les solicitaron analizando las componentes algebraicas, comparando los indicadores gráficos con los valores de b y m . Así, al relacionar la representación algebraica con la representación gráfica, encontraron los indicadores que determinan el significado gráfico de las funciones.

La realización del experimento implica organizar las actividades de manera consecuente, para ello se dividieron en tres momentos:

1. Explorando el funcionamiento de la aplicación
2. Los alumnos descubren a la constante b en su lugar geométrico
3. Los alumnos descubren a la constante m en su lugar geométrico

El experimento

1. Explorando el funcionamiento de la aplicación

Se les explicó cómo es el funcionamiento de la aplicación (GeoGebra). Los alumnos bajo la guía del profesor fueron explorando las funciones básicas de GeoGebra en relación al lugar geométrico de las funciones, con el fin de que cada alumno pruebe cómo generar gráficas con la herramienta. Ellos generaron gráficas en el plano cartesiano a través de la representación con las aplicaciones telefónicas. (ver Figura 3).

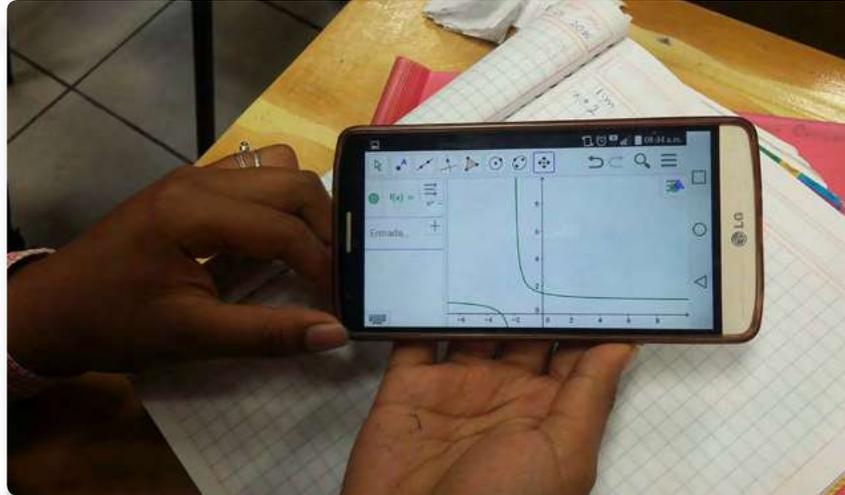


FIGURA 3. EXPLORANDO EL FUNCIONAMIENTO DE LA APLICACIÓN. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

2. Los alumnos descubren a la constante b en su lugar geométrico

De la ecuación de la recta en su forma $y=mx+b$. Se les pidió en un principio que graficaran en el sistema cartesiano virtual, la función $y=2x+3$, acentuándose la relación que hay entre el valor de $m=2$ y de $b=3$, según la forma de la ecuación de la recta.

$$y=mx+b$$

$$y=2x+3$$

Posteriormente se les solicitó que asignaran valores diferentes a b y que fueran relacionando el número asignado con el lugar geométrico de cada función. Los valores sugeridos para el ejercicio, fueron:

$$b=3, b=4, b=5, b=0, b=-1, b=-2, b=-3, b=-4, \text{ etc.}$$

En este experimento, los alumnos reconocieron de forma paulatina y guiado por el profesor, la relación entre el número de b y su impacto en el lugar geométrico.

Una vez que realizaron el ejercicio en diversas ocasiones, se le hizo la siguiente pregunta a través de un cuestionario:

- ¿Qué significado gráfico tiene el valor de b ?

Las respuestas fueron:

- Sebastián: "Sería su significado de b el que determina el punto de intersección en el eje y ".

- Juan: "Que b se representa en el eje de las (y) como positivo y va hacia arriba y cuando es positivo " b " se va en el eje de la $-x$ y cuando es $-b$ se va acia abajo y es -2 ".
- Nancy: "Pues su significado gráfico de b sería que es el que determina en donde debe nacer el eje x para su intersección con el eje y es el punto de intersección en el eje y ".
- Diana: " b cambia la posición de la recta (línea) que se forma de positivo a negativo".
- Diana2: "El significado de " b " indica la posición de la recta, el punto de intersección con el eje y ".

Interpretación

En el caso de Sebastián, Nancy y Diana2 hicieron claramente la asociación de la constante b con el lugar geométrico. El número les representa intuitivamente una condición gráfica, es el punto de intersección con el eje y . La acción de coordinar el número con el lugar geométrico (intersección con el eje y) implica un proceso de asociación entre los signos y su significado gráfico, lo cual es un ejercicio cognitivo fundamental en el proceso de comprensión del tema, es un indicador del entendimiento.

Nancy mostró la ubicación del significado gráfico del valor de b , hizo referencia a él señalándolo, es interesante el uso del lenguaje de la alumna, es una forma de identificación del concepto, haciendo uso de los referentes léxicos con los que está familiarizada. Complementa diciendo "es el punto de intersección con el eje y ". Igualmente observamos que es capaz de coordinar el número con el lugar geométrico, asocia los signos y su representación gráfica, lo cual es un indicador del entendimiento. Si bien es cierto, Nancy no es explícita en su texto, sí ha logrado relacionar el valor de con la posición de la recta.

Conjeturamos que los alumnos son capaces de hacer la transferencia de los dos modelos de representación que se están relacionando, porque ha comprendido las características generales de la escritura de la gráfica a través del significado que tiene la constante b en el lugar geométrico a través del uso de aplicaciones telefónicas.

3. Los alumnos descubren a la contante m en su lugar geométrico

Ahora los alumnos descubren de la ecuación de la recta en su forma $y=mx+b$, el significado que tiene el valor de m , de igual manera son guiados por el profesor. En este experimento se les pidió que graficaran nuevamente en el sistema cartesiano virtual, la función $y=2x+3$, pero en este caso centrándose en los cambios que se generarán en el valor de m , según la forma de la ecuación de la recta.

En este momento se les dio la posibilidad de explorar las dos formas de representación libremente, solo centrándose en el valor de m . Los valores sugeridos para la exploración fueron: $m=3$, $m=4$, $m=5$, $m=0$, $m=-1$, $m=-2$, etc. En este experimento, los alumnos fueron reconociendo de forma paulatina, guiado por el profesor, la relación entre el número m y su impacto en el lugar geométrico.

Una vez que hicieron el ejercicio en diversas ocasiones, se les aplicó un cuestionario con la siguiente pregunta:

- ¿Qué significado gráfico tiene el valor de m ?

Las respuestas fueron:

- Sebastián: “ m es el la inclinación y punto de intersección donde pasan todas las rectas”.
- Juan: “Es el valor de los ejes x dependiendo su valor es su ubicación en el eje de las x y “ y ” solo es el punto para donde todas se intersectan”.
- Nancy: “Que m es el punto de intersección por el que pasan (todos los factores) el eje y de las rectas”.
- Diana: “El valor de m cambia la inclinación de la línea”.
- Diana2: “Es la inclinación de la recta, dirigidos al eje y ”.

Interpretación

En este caso, Sebastián, Diana y Diana2 se refirieron de forma clara a la asociación de la constante m con el lugar geométrico. El número lo asocian con la inclinación de la recta, les representa intuitivamente una condición gráfica. La acción de coordinar el número con el lugar geométrico (inclinación de la recta) implica un proceso de asociación entre los signos y su representación geométrica, ejercicio cognitivo fundamental en el proceso de comprensión.

Por otra parte, tenemos que Nancy y Juan interpretaron el valor de m como un punto de intersección de las rectas. Específicamente Nancy escribe “Que m es el punto de intersección por el que pasan (todos los factores) el eje y de las rectas” y Juan comenta “... solo es el punto por donde todas se intersectan”. Evidentemente los alumnos han dado muestra de una confusión al hacer la relación del valor m con el lugar geométrico. Por ello tratamos de reconstruir el origen de su confusión.

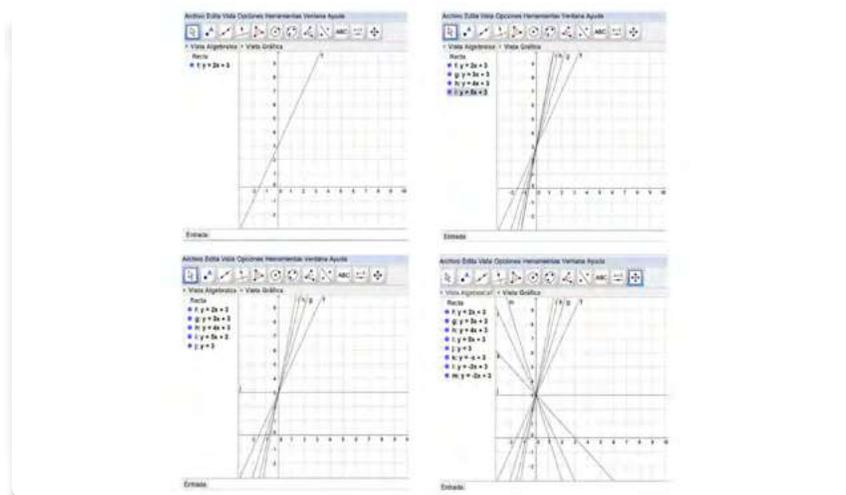


FIGURA 4. GRÁFICA DE SECUENCIA DE LUGARES GEOMÉTRICOS. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

La secuencia de lugares geométricos (ver Figura 4) corresponde al seguimiento metodológico que los alumnos hicieron para el ejercicio. Podemos observar que agregaron las funciones sobreponiendo las gráficas; en este contexto, lejos de relacionar el valor de con los cambios de pendiente, los alumnos relacionaron el valor de con la inmovilidad del punto de intersección, a pesar de que tal intersección ya había sido un concepto tratado. Indudablemente el proceso cognitivo no es un andar lineal en el que se acumulen experiencias y conclusiones. El proceso cognitivo es un camino sinuoso, en donde la generación de conceptos se edifican y reedificación paulatinamente y con frecuentes retrocesos.

Conclusión

Las gráficas que los alumnos analizaron les permitieron asociar la representación gráfica con el significado algebraico de las componentes m y b de la ecuación $y=mx+b$. Durante el experimento, pudimos observar cómo fueron capaces de descubrir paulatinamente la relación entre las dos formas de representación, hasta llegar a reconocer las características de sus respectivos significados. Esta nueva situación nos permitió concluir que el proceso de adquisición de significados matemáticos es un proceso cognitivo, en el que la generación de conceptos se asimila y re-asimila paulatinamente con frecuentes retrocesos. Aclarando que esto no significa necesariamente que el alumno sea capaz de comprender un concepto y asociar sus formas de representación, pero sí que puede percatarse de estas relaciones si se le brinda la posibilidad de análisis en espacios alternativos. Consideramos que al crear nuevos escenarios a través del uso de tecnología, se genera en el alumno la necesidad de resignificar y de replantear el símbolo, comprendiendo el concepto de manera más efectiva y asertiva, hipótesis que tendremos que estudiar.

Asociar la representación gráfica con el significado algebraico de las componentes m y b es un camino mucho más parecido al proceso dialéctico. Lo que en un principio resultó para el alumno una ecuación sin significado y sin relación con la representación geométrica, en este nuevo escenario se convirtió en una expresión que guarda una serie de indicadores simbólicos de los que él ya tiene referentes que le permitirán ir creciendo en relación con las representaciones matemáticas.

Para nosotros, la cognición es un proceso de interpretación evolutiva y sin fin. En este contexto los alumnos pudieron atribuir un significado a la marca semiótica de las constantes m y b , que son ahora un concepto con el que ya han tenido un primer encuentro y con el que ahora podrán lidiar. El hecho de poder localizarlos y hablar de ellos, determinando cuál es el significado que les corresponde en la gráfica, se debe a que más allá del signo que represente el concepto, los han experimentado y ahora tienen un referente más que es parte de su experiencia gracias a las aplicaciones telefónicas. Los significados atribuidos son en función de los conceptos que ellos ya han asimilado con anterioridad.

Los alumnos ahora están en mejores condiciones para desarrollar un trabajo de interpretación entre el espacio de la situación y su forma de representación en el sistema cartesiano con tecnología digital. Ahora puede aproximarse a una traducción, bidireccionalmente, las condiciones de la representación algebraica con la representación cartesiana.

La posibilidad de coordinar la constante m y b en la representación algebraica $y=mx+b$, con su representación geométrica les permite la asociación de los signos. La acción de asociar es un ejercicio cognitivo fundamental en el proceso de comprensión de los conceptos matemáticos, ya que es un indicador del entendimiento. Conjeturamos que ahora los alumnos están en mejores condiciones para trasladar el concepto en diferentes direcciones entre el espacio de la representación algebraica, hacia la representación en el plano cartesiano (geométrica).

Referencias:

- Benítez, A. F. (2012). *Estudio sobre la variación y el cambio: Mediación del sensor de movimiento*. (Tesis doctoral inédita). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México.
- Bruner, J.S. (1995). La Educación como Invento Social. En *Desarrollo Cognitivo y Educación* (2a Edición). Madrid: Ediciones Morata.
- Clement, J. (1989). The concept of variation and misconceptions in cartesiangrephing. *Focus on Learning Problems in Mathematics*. Vol. 11, 1-2. Recuperado de: http://www-unix.oit.umass.edu/~clement/pdf/concept_of_variation.pdf
- Ferrara, F. y Savioli, K. (2011). Young Students Thinking About Motion Graphs. En Ubuz, B. (Ed.), (2011). *Proceedings of the 35th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol 2, Ankara, Turkey: PME. Pp. 337-344.

- Flores, C. (2007). Formas Básicas de Graficación y su Simulación con Transductores. En *Repositorio Digital Institucional. Instituto Politécnico Nacional*. Recuperado de: <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/2822>
- Freudenthal, H. (2001) Problemas fundamentales de la educación matemática. *ContactoS* 42 (pp. 11 – 22). Recuperado de: <file:///C:/UPAEP/Revista%20Artes%20y%20Humanidades/Freudenthal.pdf>
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. [Versión DX Reader]. Recuperado de: file:///C:/UPAEP/Revista%20Artes%20y%20Humanidades/Geertz_Clifford_The_Interpretation_of_Cultures_Selected_Essays.pdf
- INEGI (2013). *Unidad de Microrregiones*. Cédulas de Información Municipal. Recuperado de: <http://www.microrregiones.gob.mx/zap/datGenerales.aspx?entra=pdzp&ent=21&mun=108>
- Kaput, J., Noss, R., Hoyles, C. (2002). Developing New Notations for a Learnable Mathematics in the Computational Era. En Lyn D. English (Ed.), *Handbook of International Research in Mathematics Education*. Lawrence Erlbaum associates, NJ, (51-75).
- Leinhardt, G., Stain, M. & Zaslavsky, O. (1990). Functions graphs and y graphing: Taks, learning and teaching. *Review of Educational Research*, Spring. Vol. 60, No. 1, pp. 1-64.
- Moreno-Armella, L. y Hegedus, S. J. (2009). Co-action with digital technologies. *ZDM, The International Journal of Mathematics Education*. Vol. 41 (4), 2009, pp. 505 – 519. Recuperado de: http://biblioteca.cinvestav.mx/indicadores/texto_completo/cinvestav/2009/163499_1.pdf
- Quintero, E. y Salinas, P. (2015). Producción multimodal de signos en la apropiación de relaciones entre función y derivada. Año 31, No. Especial 5, 2015, pp. 739 – 762. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/310/31045570042.pdf>
- Radford, L. (2009). No! He starts walking backwards’’: interpreting motion graphs and the question of space, place and distancia. *ZDM, The International Journal of Mathematics Education*. Vol. 41 (4), 2009. Recuperado de: <http://liaison.laurentian.ca/NR/rdonlyres/DE85FC0B-6436-48C6-8968-352B83AE25CD/0/ZDM2009Graphs.pdf>
- Rivière, A. (2002). *La Psicología de Vygotski*. España: Antonio Machado Libros.
- SEDESOL (2015). *Catálogo de Localidades*. Secretaría de Desarrollo Social. Ciudad de México. Consultado el 24 de mayo de 2016, <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=21&mun=108>
- Suárez, L. (2008). *Modelación – Graficación, Una Categoría para la Matemática Escolar. Resultados de un Estudio Socioepistemológico*. (Tesis doctoral inédita) Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México.
- Salinas, P. Quintero, E. y Fernández-Cárdenas, J. (2016). Fostering Dialogue in the Calculus Classroom Using Dynamic Digital Technology. *Digital Experiences in Mathematics Education*. April 2016, Volumen 2, Issue 1, pp 21-49. Consultado el 7 de septiembre de 2016, <http://link.springer.com/article/10.1007/s40751-016-0013-9>.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la Mente, Un Enfoque Sociocultural para el Estudio de la Acción Mediada*. Aprendizaje Visor. España.
- Zubieta, G. y Moreno, L. (1996). Sobre el Número y la Variación. Hitt Espinoza, F. (Ed.) *Investigaciones en Matemática Educativa*. México: Grupo Editorial Iberoamérica.

PROYECTO SOCIOEDUCATIVO PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL

*Recibido: 25 mayo 2016 * Aceptado: 5 septiembre 2016*

ANDREA LACKNER ÁVILA

UPAEP

andrea.lackner93@gmail.com

Resumen

Los proyectos de índole social permean en todos los ámbitos pero, es en el caso de los proyectos educativos que la sociedad se ve mayormente influenciada para su transformación. La educación es aquella herramienta que busca el perfeccionamiento humano y la transformación hacia espacios de convivencia social más sanos. La elaboración de proyectos en la Educación Social se vuelve fundamental si se busca una sociedad más justa y más abierta a la diversidad y se logra siempre y cuando se considere no sólo "ayudar" a grupos aislados de la sociedad sino más bien trabajar tanto con el grupo como con la comunidad en la que se desenvuelve.

El presente proyecto de intervención socioeducativa está dirigido a un grupo que requiere atención a elementos específicos enfocados a la adaptación o readaptación a la sociedad por medio de habilidades motrices, de comunicación, de orientación, entre otras. Las necesidades de este grupo están relacionadas con su discapacidad visual y el programa estará enfocado en capacitar y sensibilizar al educador para que éste promueva el desarrollo del autoconocimiento del cuerpo y la percepción del espacio a través de una serie de talleres de música con el fin de promover nuevos y más sanos espacios de coexistencia.

Palabras clave: Pedagogía social, Pedagogía, proyectos educativos, música, discapacidad.

Abstract

Social projects cover all areas, but it is in the case of educational projects where society is mainly influenced for its transformation. Education is a tool that seeks human improvement and transformation into healthier environments for social life.

The creation of projects in Social Education becomes fundamental if a fairer and more just society is sought and succeeds if "helping" minoritized groups is not merely considered but is closely integrated into working with both the group and the community surrounding the group.

The present project of social intervention is directed to a specific group which requires attention to special elements of adaptation and/or readaptation to society throughout the development of motor skills, communication skills, orientation skills, etc. The special needs of this group are related to its visual impairment and the program is focused on the training and sensibilization of the educator for him or her to promote the development of self-knowledge of the body and the

perception of space through a series of music workshops in order to promote new and healthier spaces for coexistence.

Keywords: Social pedagogy, pedagogy, education projects, music, disability.

La educación está estrechamente ligada a un fin social el cual dependerá de la filosofía de la sociedad, sus principios, ideales, etc. y que apuntará a la conformación de una sociedad justa, libre, útil, saludable y en crecimiento cultural y económico. Por el otro lado, se encuentra el fin del crecimiento personal que apuntará al desarrollo integral del individuo, su felicidad, su perfeccionamiento y a su aportación a la sociedad. Estos dos propósitos trabajan paralelamente hacia el fin último de la educación: la búsqueda de una mejor calidad de vida para todos y en todos los sentidos.

Se destaca a la Educación como la herramienta base para el perfeccionamiento humano y el desarrollo de la vida en sociedad aunque a la vez, es la sociedad quien define y la determina. En una mirada holística, se contempla a ambas confinadas a actuar simultáneamente en un vaivén que si “bien se considere a la sociedad como agente, medio, término o fin, factor condicionante de la educación; bien a la inversa, se aluda a la educación como factor, resultado, meta o condicionante de la sociedad” (Medina Rubio, 1999 en Pérez Serrano, 2003, p.121). Dice Ortega (2005.): “En general, toda educación es o debe ser social (...) La educación supone una progresiva y continua configuración de la persona para ser y convivir con los demás” (p.114).

La tarea final de la Pedagogía Social y de su intervención es la transformación de los contextos sociales. Entendiéndose la transformación no como un cambio radical o una <<remodelación>> física o arquitectónica, sino más bien como una modificación, un cambio paulatino, una reconstrucción en la que los actores buscan su desarrollo a través de la asunción de diferentes roles y funciones y, en donde los diferentes espacios puedan incluir a más y más grupos que hasta ahora habían sido excluidos (Sáez, Campillo, Carbajal, 1997).

Sin separarse del concepto de educación para la vida en sociedad, la Educación Social se entiende más específicamente por su carácter preventivo o compensatorio del conflicto y las necesidades sociales con el fin de equilibrar o solucionar dificultades específicas de grupos en riesgo. De esta manera, su acción se encuentra en una “función promotora y dinamizadora de una sociedad que eduque y de una educación que socialice e integre” (Ortega, 2005, p.114), e insertarse así, en el ámbito de la Pedagogía Social, la cual proporciona las bases y principios para que la Educación Social se dedique en la práctica.

Basadas en la realidad social actual, las intervenciones y los proyectos de índole social deben actuar para dar respuesta a las necesidades detectadas en los múltiples ámbitos

de la sociedad. En el campo de la Educación, la intervención socioeducativa no actúa de manera limitada en el desarrollo de estrategias y medios para dotar a los individuos de conocimientos o habilidades que le permitan participar en su comunidad sino que, más bien está enfocada en desarrollar mecanismos de colaboración con personas o grupos minoritarios o menos favorecidos. Esto con el fin de mejorar la situación de los beneficiarios, su reinserción social o incluso para apoyar al proyecto de la creación de una nueva organización social.

Al tratarse de un estudio e intervención de carácter social, la intervención socioeducativa se lleva a cabo a partir de la complejidad social. Esta tarea tan delicada pretende diseñar propuestas a través del estudio de necesidades de un grupo en específico con el fin de dignificar al individuo y crear nuevos y más sanos espacios de convivencia social.

A partir de las consideraciones y la necesidad de la realización de proyectos educativos, se inicia el estudio de un grupo en específico para analizar su contexto, su problemática y sus áreas de crecimiento. Parece pertinente entonces, no sólo el análisis social sino más que nada la identificación de los grupos minoritarios y hasta ahora excluidos para especializar la practica socioeducativa en cada uno de ellos.

Es así como en el presente trabajo se construye un proyecto dedicado a un grupo de personas con discapacidad visual. El proyecto buscará hacer una propuesta de intervención a través de los datos recogidos del análisis tanto del grupo beneficiario como de la institución y su comunidad con el fin de que el programa de intervención propuesto tenga un aporte significativo en la inserción o reinserción de este grupo vulnerable. De esta manera, el tema del programa nace de la necesidad y los intereses de la institución y se enfoca en apoyar el desarrollo del autoconocimiento del cuerpo y del espacio a través de la música. Es importante considerar que, un proyecto socioeducativo solo cumplirá con su fin transformador si incide tanto en el grupo en cuestión como en su entorno.

Fundamentación teórica del proyecto

La música ha sido parte de la vida cotidiana de las comunidades y sociedades desde el principio de las mismas. Se ha puesto en duda si su finalidad ha estado meramente encaminada al entretenimiento de las masas en ceremonias o si su alcance es más profundo de tal forma que pueda ser integrada a la sociedad con la finalidad de la formación integral de un ser humano.

La música es el arte más abstracto, ya que no se pueden ver imágenes que muestren historias concretas, sino que se escuchan sonidos, armonías, ritmos, frecuencias, etc. con las cuales, el individuo puede transmitir y recibir sentimientos, pero de manera individual y subjetiva.

Para todo el proceso fisiológico, pero sobre todo para la última parte del proceso de audición, donde el cerebro comienza a interpretar las ondas en sonido para después seguir el proceso de asimilación, reconocimiento y análisis de un sonido y su relación con el objeto que lo produce, es necesario no solo la parte fisiológica del ser humano (oído y cerebro) sino también su parte formativa y psicológica. Para asimilar un sonido y relacionarlo con lo que lo produce el ser humano realiza operaciones neuronales para la asimilación de la información que recibe (Papalia, 2005).

Así, una persona puede decir que el gato no hace el mismo sonido que el perro, la motocicleta que la licuadora, o incluso el violín que la viola. El oído puede irse afinando conforme a las experiencias que tiene el individuo con su entorno. <<Aprender>> a oír ayuda a la persona a poder concentrarse en diferentes cosas a la vez, a prestar atención a los detalles, al rápido desarrollo del lenguaje, al fácil aprendizaje de lenguas, a prestar atención a las pláticas y a reaccionar ante estímulos auditivos rápidamente.

Pero, al ser la música también comunicación, se distinguen al escucharla, otros aspectos menos técnicos. Al ser un arte, la música pretende comunicar no sólo ideas sino, más que nada sentimientos, sensaciones, recuerdos, historias, imágenes. Así como el ritmo va ligado al movimiento físico, la melodía se asocia a la <<emoción intelectual>> Copland, 1994). Una obra de Chopin no causará el mismo efecto que una obra de Strauss Jr., ni la Serenata no. 13 de Mozart que el Requiem del mismo autor. El receptor puede desarrollar el autoconocimiento de sus emociones y también las de los otros si se llevan a cabo estrategias musicales intencionadas a este fin. Esta amabilidad de la música permite experiencias de comunicación incomparables pues no se desarrolla únicamente el análisis emocional de uno mismo sino que permite trabajar en los procesos de sensibilidad, empatía, respeto y entendimiento a las emociones, ideas o sentimientos del otro.

Se debe tomar en cuenta que, “la visión proporciona amplios resortes –habilidades, destrezas y recursos básicos- que posibilitan un funcionamiento autónomo, eficaz y seguro en el entorno físico y social” (Bueno, Espejo, Rodríguez y Toro, 2000, p.39), y que permite conocer la propia posición, la ubicación de los objetos y personas en el espacio, del ambiente, de la relación del propio cuerpo con ese ambiente, y la capacidad del movimiento con respecto al entorno. Por el contrario, si se carece de este sentido, la interacción con el ambiente se ve obstaculizada, lo cual evoca una sensación de inseguridad y preocupación constante.

La falta de retroalimentación a distancia por ausencia total o parcial de la capacidad visual debe ser transferida a los otros sentidos. El oído, el tacto, el gusto y el olfato han de ser educados a fin de que se constituyan en las vías de adquisición de información procedente del medio, en la calidad y suficiencia necesarias para proporcionar independencia en la realización de tareas (Bueno, Espejo, Rodríguez y Toro, 2000, p.39).

Es entonces cuando la enseñanza de la música cobra sentido en el caso de las personas con discapacidad visual, pues ocupa un puesto primordial para el desarrollo de habilidades y emociones. No obstante, las personas con discapacidad visual “no son más sensibles a la música que otros (...), pero la música puede tener para ellos un significado especial, porque puede ser un sustituto de cosas imposibles o un medio de autoexpresión y de comunicación superior a otros” (Alvin, 1966, p. 25).

La música se utiliza como herramienta para desarrollar habilidades de manera indirecta pero con un sentido mucho más profundo que si se hiciera de manera aislada. Los ejercicios musicales se han de utilizar como un pretexto para potenciar la capacidad de expresión de sentimientos, de análisis, de seguridad y autoestima, de movimiento, entre otras necesidades del grupo.

Análisis del contexto socioeducativo del proyecto

El eje central de este proyecto es la elaboración de un programa enfocado al desarrollo de las personas con discapacidad visual en el Instituto Educativo para Personas con Ceguera y Debilidad Visual, Investigación y Docencia de la Educación Especial (IECEDEVI)*

Las líneas generales del mismo se dirigen a la promoción del autoconocimiento del cuerpo y el espacio a través de la música así, el beneficiario podrá desarrollar habilidades rítmicas, auditivas, de análisis y de movimiento con el fin de desarrollar la independencia.

Aun estando enfocado a la promoción de la música en personas con discapacidad visual, el contexto que se analiza abarca, no sólo a las personas con discapacidad visual, quienes serían los beneficiarios finales del programa, sino también a las familias donde ellos se desenvuelven, al centro educativo y a las personas que trabajan directamente con los beneficiarios. El programa, para poder ser fructífero, debe tomarse en cuenta como un trabajo en conjunto entre el alumnado y el experto.

**: IECEDVI se caracteriza por ofrecer a la comunidad clases de readaptación social, computación, asesorías escolares, sistema Braille de lectoescritura, manualidades, entre otras actividades a personas con discapacidad visual con un rango de visión normal a ceguera total de todas las edades. Entre ellos se encuentran personas que han nacido con discapacidad visual y personas que han perdido completa o parcialmente la vista. La organización nació por el estudio de necesidades de su comunidad concluyendo que, existían varios casos de personas con discapacidad visual que no estaban siendo atendidos o que, incluso sufrían de abuso, marginación o abandono.*

En este sentido, se proponen tres posibles vías de formación: por un lado, intervenir en la capacitación y sensibilización del docente y demás agentes que colaboren en la impartición del programa con la finalidad de que conozca la teoría básica musical, comprenda y valore los efectos de la música especialmente en las personas con discapacidad visual y, finalmente que pueda planear y efectuar prácticas acertadas al contexto. Por el otro lado, y en paralelo, se debe actuar directamente con los beneficiarios finales del proyecto, primero, con el propósito de desarrollar las habilidades musicales básicas, la sensibilización y apreciación a la música y el desarrollo del autoconocimiento del cuerpo y el espacio y, a la vez con el propósito de dar continuidad y evolución al programa mismo. Como tercera vía de formación, se invita a intervenir sobre el entorno próximo a los beneficiarios para dar profundidad y sentido a la finalidad de la Educación Social.

Las características socioeducativas del proyecto permiten decir que:

1. El grupo está conformado por personas de diferentes edades, que varían desde la infancia hasta la adultez tardía y con rangos de visión diverso así, la planeación y la ejecución del programa debe considerar la individualidad de cada beneficiario.
2. Para que el proyecto tenga un impacto social trascendente es importante no solo trabajar con el grupo beneficiario sino que también con los subsistemas sociales correspondientes: la institución educativa y la familia del beneficiario. Es por esto que, en el proyecto se propone el trabajo con la familia y las personas que trabajarán en el programa a la par del trabajo con el grupo con que se trabaja en asuntos no solo musicales que como se ha explicado anteriormente benefician a cualquier persona, sino también en el aspecto de sensibilización hacia la discapacidad.
3. Al hacer un análisis más a fondo del grupo beneficiario nos damos cuenta de que, tienen necesidades y carencias no solo de los problemas fisiológicos en que afecta su discapacidad. Más bien, nos centramos en cómo la discapacidad visual afecta en su independencia tanto fisiológica como social y emocionalmente. La música y el programa de sensibilización incidirán en ciertos aspectos de las tres esferas para potenciar así su sana convivencia con el medio y su independencia.

Los aspectos mencionados ayudan a comprender la razón de ser de la propuesta del proyecto socioeducativo y pone en manifiesto, junto con la fundamentación aportada anteriormente, la importancia del trabajo con las personas con discapacidad visual, la comunidad educativa y la familia, así como la importancia de la música como medio o herramienta para potenciar la independencia del grupo beneficiario.

Propósitos que persigue el programa

El proyecto socioeducativo tiene como propósito trabajar en la reinserción social de las personas con discapacidad visual en IECEDEVI a través del programa de apreciación musical y los programas de sensibilización de la comunidad educativa para potenciar la independencia de las personas con discapacidad visual y favorecer la transformación hacia una sociedad inclusiva. El proyecto socioeducativo permea simultáneamente en los tres tipos de población destinataria pues, se pretende no solo un cambio sino, más que nada una transformación.

Destinatarios del programa

La población destinataria de este programa está formada por:

- Beneficiarios con discapacidad visual de menor a mayor grado de todas las edades.
- Docentes y expertos en música, educación especial, y otras disciplinas,
- Voluntarios, estudiantes y personas realizando servicio social o prácticas profesionales en la institución,
- Los familiares de los beneficiarios y su comunidad más cercana.

Metodología del trabajo

Primeramente, se ha realizado un estudio de necesidades y del contexto donde, a través de la observación y la entrevista se han podido rescatar algunos puntos de interés en los cuales se enfoca el programa aquí presentado. En esta fase también se han analizado los espacios, las características de los beneficiarios, los recursos, el entorno donde está situado el centro educativo y las expectativas de los directores del centro educativo. Es en esta etapa cuando se ha decidido el tipo de intervención y los temas a tratar en la capacitación.

En una segunda etapa, se ha realizado una investigación a fondo de los temas música y discapacidad visual para así poder diseñar el programa de intervención. Se han utilizado técnicas de observación, entrevista e interacción tanto con los docentes como con los beneficiarios con el objetivo de conocer más a fondo sus intereses y necesidades, los grados de ceguera de los beneficiarios y las intervenciones que se han realizado con anterioridad.

En consiguiente, se ha diseñado el programa de capacitación y se han realizado intervenciones con las actividades propuestas para comprobar su viabilidad y responder a diversas consideraciones que destacan en la implementación de las estrategias.

De manera transversal durante todo el proyecto, se realiza la evaluación y la modificación del diseño y su implementación, la cual se realiza a través de una retroalimentación por parte de los beneficiarios, los docentes y los directores de la institución, quienes contribuyen a las posibles modificaciones del programa.

Consideramos importante señalar el perfil de la persona que trabaja directamente con el beneficiario para lograr una convivencia mucho más fructífera. Deberá trabajar con niños, jóvenes y adultos con discapacidad visual, entendiendo como discapacidad visual el deterioro en la capacidad de visión con un rango de visión normal a ceguera total que limite o impida la realización de actividades cotidianas. En la mayoría de los casos, cuando el resto visual es bajo puede catalogarse como ceguera.

Es importante tomar en cuenta que un ciego tiene las peculiaridades específicas y unos hándicap innegables respecto al vidente. Se trata de una persona con un aparato psíquico que representa el mundo diferentemente y que adapta su evolución de la información sensorial de que dispone (Ochaita, Rosa, Fierro, Alegria y Leybaert, 1988). El perfil ideal de la persona que imparte el taller y que se capacita, deberá cumplir con ciertas características enfocadas no solo a la planeación curricular y docencia sino más que nada a la actitud positiva que esta tenga para el trabajo con personas con discapacidad visual. A continuación se mencionan el perfil que se espera de quien impartirá el curso:

- Contar con habilidad para planificar programas educativos así como de adaptar el currículum básico a las necesidades educativas especiales.
- Tener o desarrollar sensibilidad hacia el trabajo con personas con discapacidad visual.
- Tener una buena comunicación verbal.
- Desear colaborar en mejorar la calidad de vida y las condiciones de aprendizaje en diferentes contextos y edades adaptados a la discapacidad visual.
- Contar con una actitud de servicio, de colaboración, paciencia, y sensibilidad.

El programa concibe a la persona o experto sin un impedimento visual, es decir, sin discapacidad visual. Aunque una persona con discapacidad visual de cualquier grado podría adaptarse y lograr impartir el curso si se le capacita correctamente. El obstáculo de este perfil docente recae en la necesidad de explicar oralmente los contenidos y traducir el material al sistema *Braille*.

Para la capacitación de quien imparte el curso, se ha diseñado un manual en el cual se presentan los conceptos básicos de la teoría musical y posibles actividades que favorecen al entrenamiento auditivo, la coordinación, el aspecto emocional y el análisis. El manual está constituido por cinco bloques en los cuales se abarca algún recurso musical,

se explica teóricamente y se ofrecen algunas experiencias de su uso como herramienta en el trabajo con personas con discapacidad visual.

En el programa se considera a la evaluación como un proceso constante de mejora para la optimización y evolución del proyecto. La evaluación del practicante, voluntario, docente o experto comienza con una fase diagnóstica en forma de entrevista y en forma escrita para determinar los conocimientos previos sobre la teoría musical y sobre la discapacidad visual. En la entrevista se podrán reconocer las actitudes del candidato así como su experiencia en el trabajo con personas con discapacidad.

En cuanto al taller de apreciación musical que tiene como destinatario directo a las personas con discapacidad visual, se tomarán las mismas bases de contenido que en el manual diseñado para quien imparte el curso pero además se trabajará directamente en potenciar el autoconocimiento del cuerpo y el espacio a través de actividades musicales para desarrollar la independencia. El trabajo directo con el grupo beneficiario se realiza en forma de proyectos en los que se abarcan dos o más bloques de contenido transversal explicados más adelante. Es importante comprender que, los recursos musicales se utilizan como herramienta para desarrollar tanto aspectos específicos de la discapacidad visual como los propósitos de los contenidos transversales.

Contenidos a desarrollar en el programa

El programa de capacitación y el programa de apreciación musical para las personas con discapacidad visual se enfocan en utilizar la música como una herramienta o un medio por el cual se desarrollarán un conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos. Al trabajar simultáneamente con dos aspectos generales (música y discapacidad visual) se consideran importantes los temas transversales y los tipos de beneficio indirecto que estos traerán a la persona con discapacidad visual.

Bueno et al. (2000) proporcionan una lista de características que se deben seguir para proporcionar una estimulación adecuada del oído en las personas con discapacidad visual y que serán desarrolladas a lo largo del curso:

1. Estimulación auditiva: La reciprocidad ante la estimulación auditiva debe ser desarrollada en alto grado a fin de que se constituya en la vía fundamental de recogida de información, junto con el tacto. Independientemente del desarrollo del lenguaje, la persona con ceguera necesita utilizar al máximo el canal auditivo, para aprender a atender, identificar, discriminar y localizar los sonidos y detecta obstáculos y la sombra del sonido, para mejorar la calidad de los procesos perceptivos.
2. Identificación de sonidos: la capacidad para reconocer la presencia de un sonido y su funcionalidad puede ser entrenada mediante actividades como identi-

ficar sonidos relacionándolos con el objeto que los produce. Estas actividades deben realizarse en situaciones reales pero también pueden utilizarse grabaciones.

3. Discriminación auditiva: la capacidad de identificar un sonido determinado cuando se produce mezclado con otros que lo pueden enmascarar. Distinguir entre dos sonidos diferentes y emparejar los que suenan igual. Identificar un sonido cuando se encuentra enmascarado por otro. Se debe comenzar con sonidos muy distintos e ir introduciendo otros más parecidos y en mayor número.
4. Localización de fuentes sonoras: se refiere a la identificación de la procedencia del sonido, tanto si la fuente es estática como si se trata de una fuente de sonido en movimiento.
5. Seguimiento de un sonido: utilizando cualquier objeto sonoro se podrán realizar actividades encaminadas a reconocer el desplazamiento de una fuente sonora móvil.

Los bloques de contenido transversal contienen estrategias para conocer la teoría básica musical cubriendo cada aspecto, la práctica de actividades relacionadas con cada aspecto musical y propuestas para la transversalidad del contenido. Es decir que, no se verá de manera secuencial bloque por bloque sino que se irán intercalando los contenidos que vayan complementando el tema visto en la clase. Los aspectos que presentan Bueno et al. (2000) acerca de la estimulación auditiva se irán desarrollando a lo largo del curso en los beneficiarios y se proporcionarán herramientas a los que impartirán el curso para que puedan planear actividades asignándole una o varias características a estimular.

A continuación se presentan los bloques de contenido transversal y sus propósitos:

1. Ritmo y tiempo: desarrollar el sentido rítmico y el análisis del mismo a través de la práctica de patrones de sonido y otros componentes musicales, con el fin de potenciar la estabilidad en el tiempo y el espacio.
2. Sonido y melodía: desarrollar la audición y la discriminación de sonidos a través de la escucha y análisis de sonidos y melodías, con el fin de potenciar interacción del individuo con su entorno y el reconocimiento de sentimientos propios y ajenos.
3. La expresión y las emociones: desarrollar el reconocimiento de las emociones a través de la escucha y el análisis de obras musicales, con el fin de potenciar el reconocimiento de sentimientos propios y ajenos, así como su expresión y comunicación.
4. El cuento: desarrollar el reconocimiento de la expresión de historias en la música a través del análisis de sensaciones auditivas que describen una situación, con el fin de potenciar la imaginación, la creatividad y la expresión oral.

5. El movimiento: desarrolla y potencializa la coordinación oído-cuerpo a través de la danza y movimientos simples, con el fin de potenciar la estabilidad y la independencia en el tiempo y el espacio.

A modo de conclusión

Para favorecer la transformación social y los nuevos espacios de coexistencia es necesario, no solo trabajar con el grupo para su reinserción sino que, se vuelve obligatorio trabajar simultáneamente con la comunidad para que pueda comprender y adaptarse a las necesidades del grupo. Es por esto que, este proyecto socioeducativo se vuelve complejo pues, trabaja de manera simultánea con tres grupos diferentes: el grupo beneficiario, la comunidad educativa que trabajará directamente con el primero y con las familias. Los temas son los mismos así como los propósitos de cada programa, lo que cambia es la perspectiva, las estrategias y los aspectos a profundizar.

Aunque la socialización tiende a homogeneizar a sus individuos, se genera una heterogeneidad cultural en su núcleo. La pluralidad natural de las sociedades se forma a causa de la complejidad de sus miembros (Beltrán, 1991). El individuo no es estático, es una "entidad creciente y dinámica, que se adentra progresivamente en el medio en el que vive y lo reestructura" (Bronfenbrenner, 1987, p. 21). El ambiente que rodea a la persona no solo es parte de su vida, sino que se trata de una relación bilateral o recíproca e "incluye las interconexiones entre entornos e influencias externas de entornos más amplios" (Bronfenbrenner, 1987, p. 22). El Modelo Ecológico de Bronfenbrenner captura la continua transformación de la vida social humana y la interacción constante entre el individuo y su entorno.

Ahora bien, si se comprende a la sociedad como diversa en sí, ¿qué es lo que sucede cuando otros grupos intentan insertarse o reinsertarse a la sociedad ya establecida? Es cuando el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) se vuelve más complejo dado a la fusión de diferentes microsistemas y conlleva al incremento de la ya existente diversidad social.

Es en este punto donde nacen los retos de coexistencia que se deben no solo a las diferencias de sus integrantes sino, más que nada a su socialización. Por un lado, la socialización entrena al individuo a comprender y aceptar a su igual para coexistir de manera pacífica pero, por el otro lado es justamente este <<entrenamiento>> internalizado que previene al individuo de grupos diferentes al suyo.

La Educación Social debe contribuir a la transformación de la sociedad de manera tal que atienda no solo al grupo en cuestión sino que también a la comunidad y al entorno a que pertenece, creando nuevos espacios de convivencia y coexistencia que favorezcan a ambos para intervenir en problemáticas específicas que obstaculizan su desarrollo.

Así como la sociedad y el individuo, la educación también está en constante transformación (Bronfenbrenner, 1987) sobre todo si se trata de un trabajo socioeducativo complejo como el presente proyecto. Es por esto mismo que, el proyecto socioeducativo se evalúa constantemente, además de que está abierto a nuevas aportaciones y al rediseño. La apertura y la complejidad del proyecto reside precisamente en la diferencia de los destinatarios aun tratándose de la misma problemática social, ambos deben trabajarse de manera distinta pues son en sí diferentes el uno del otro.

La Educación Social contribuye a una mejora de la realidad social, de lo contrario se le reduciría a un tipo de socialización o entrenamiento que permite perpetuar y reproducir los modelos de coexistencia insanos y dañinos. Desde el punto de vista pedagógico es de suma importancia considerar realizar proyectos de índole social para el trabajo a favor de la justicia social. Como agente educativo se está comprometido a ser parte de la creación de nuevos espacios de convivencia y coexistencia.

Referencias

- Alvin, J. (1966). *Música para el niño disminuido*. Buenos Aires: Ricordi.
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2011). La Intervención Educativa en Educación Social. En Evaluación de la Intervención Socioeducativa. Madrid: Pearson Educación.
- Beltrán, M. (1991). *La Realidad Social*. Madrid: Tecnos.
- Bueno, M.; Espejo, B.; Rodríguez, F.; Toro, S. (2000) *Niños y niñas con ceguera: recomendaciones para la familia y la escuela*. Málaga: Aljibe.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Copland, A. (1994). *Cómo Escuchar Música*. Ciudad de México: FCE.
- Hamel, F. & Hürlimann, M. (1987). *Enciclopedia de la Música*. Barcelona: Grijalvo.
- Ortega, J. (2004). Pedagogía Social, realidades actuales y perspectivas de futuro. Recuperado el 8 de noviembre de 2015 de http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/33/J_Ortega.pdf
- Ortega, J. (2005). Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: La Educación Social en la Escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127.
- Ochaita, E.; Rosa, A.; Fierro, A.; Alegría, J.; Leybaert, J. (1988): *Alumnos con necesidades educativas especiales. Reflexiones sobre educación y desarrollo*. Madrid: Editorial Popular.
- Papalia, D. E. (2005). *Desarrollo Humano*. México: McGrawHill.
- Pérez Serrano, G. (2003) *Pedagogía Social*. Madrid: NACREA
- Sáez, J.; Campillo, M.; Escarbajal, A. (1997). ¿Puede la educación transformar situaciones sociales?, en *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15-16, 265-274.
- Sensoy, Ö. & DiAngelo, R. (2012). *Is everyone really equal?* New York: Teachers College Press.

REFLEXIÓN ACERCA DEL ROL DEL PEDAGOGO EN EDUCACIÓN INICIAL: UNA EXPERIENCIA DESDE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

*Recibido: 13 julio 2016 * Aprobado: 7 septiembre 2016*

CLAUDIA XIMENA GONZÁLEZ MORENO

Pontificia Universidad Javeriana

c.gonzalezm@javeriana.edu.co

Resumen

En este artículo se hace una reflexión acerca de una experiencia didáctica e investigativa en el aula de clase con niños de último grado de preescolar. El objetivo fue la formación de la función simbólica en el nivel complejo por medio del juego de roles sociales en un grupo de 28 niños entre los 5 y 6 años. El constructo teórico que orientó esta investigación fue el enfoque histórico-cultural propuesto por Vigotsky y su escuela psicológica. Los hallazgos muestran que el rol del pedagogo en educación inicial puede impactar positivamente el desarrollo simbólico infantil, además de consolidar el desarrollo de la personalidad, la iniciativa y la autorregulación emocional de los niños. Las acciones didácticas realizadas tuvieron una mirada investigativa, lo que fortaleció el desarrollo de la reflexión y la creatividad en el quehacer pedagógico.

Palabras clave: papel del pedagogo, desarrollo de la personalidad, experiencia pedagógica, juegos educativos, educación preescolar.

Abstract

This article presents a reflection on a learning and research experience in the classroom with children in their last year of preschool. The goal was the formation of a symbolic function in the complex level through social role-play in a group of 28 children between 5 and 6 years. The theoretical construct that guided this research was the historical-cultural approach proposed by Vygotsky and his psychological school of thought. The findings show that the role of the professor in early childhood education can positively impact the symbolic child development, and strengthen the development of personality, initiative and emotional self-regulation of children. These educational actions had an investigative focus, which strengthened the development of thinking and creativity in the pedagogical practice.

Keyword: teacher's role, personality development, teaching experience, educational games, preschool education.

Este trabajo hace parte de una de las reflexiones realizadas en la investigación de la tesis doctoral "El juego de roles sociales como medio de formación de la función simbólica en niños preescolares" en la Universidad Iberoamericana de Puebla-México.

La educación inicial promueve el desarrollo del niño cuando utiliza las actividades rectoras o características de cada edad del desarrollo. De las acciones que realice el pedagogo utilizando las actividades principales de la etapa preescolar depende el desarrollo del niño (Talizina, 2009). Una de las actividades principales en la etapa preescolar es el juego de roles sociales (Elkonin, 1980; Solovieva y Quintanar, 2012; González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2014).

El juego promueve el desarrollo del niño sólo si pasa de las formas sencillas a las formas maduras (Hakkarainen y Bredikyte, 2014, 2015). El juego de roles sociales facilita el desarrollo de la creatividad, la imaginación, el respeto de normas sociales, la toma de decisiones y la concienciación respecto a sus consecuencias. Asimismo, el juego de roles sociales permite el desarrollo de la función simbólica por niveles del desarrollo (materializado, perceptivo y verbal) (González-Moreno, 2016). La función simbólica se refiere a la posibilidad del niño de utilizar diversos medios materializados (acciones con sustitutos de objetos), perceptivos (propuesta de símbolos en el plano gráfico) y verbales (uso de la palabra como signo) en el juego grupal.

Elkonin señala que en la edad preescolar es importante que los niños alcancen el dominio de los signos y los símbolos en el juego (Talizina, 2009). En el juego los niños desarrollan la habilidad en la comprensión y expresión simbólica en la interacción con los otros roles. La simbolización amplía los horizontes intelectuales de los niños, liberándolos de las restricciones de tiempo y espacio y permite que adquieran información acerca de la realidad sin experimentarla directamente (DeLoache, Pierroutsakos & Uttal, 2003).

La adquisición de una variedad de sistemas de símbolos es uno de los objetivos principales de la educación de la primera infancia (Uttal y Yuan, 2014). Cuando los niños dominan una amplia variedad de sistemas de símbolos participan de forma plena y activa en la sociedad (DeLoache, Pierroutsakos & Uttal, 2003) y en la vida académica (Weisberg, Zosh, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2013). Asimismo, cuando los niños utilizan de manera consciente y reflexiva diversos medios simbólicos, logran crear nuevas acciones lo que facilita la interacción social y posibilita que consideren diversas perspectivas para solucionar un problema, siendo sensibles y comprometidos con los otros.

Un reto para el niño en el desarrollo de la habilidad de crear símbolos en el juego se deriva de la posibilidad de comprender las características propias del objeto y de representar a través de acciones las características de otro objeto, imaginando situaciones diversas que se expresan por medio de acciones. Esto implica el desarrollo de varias habilidades simultáneas. Lo que significa que el niño debe considerar un objeto en sí mismo y una forma de representación de algo más (Uttal, Scudder y DeLoache, 1997; DeLoache, Uttal & Pierroutsakos, 1998).

Desde el punto de vista psicológico la función simbólica es un aspecto fundamental en el desarrollo infantil, sin embargo son pocos los estudios que muestran de qué manera es posible lograr este desarrollo desde el ámbito educativo de manera intencional y sistemática. Por lo anterior, el objetivo de este artículo es mostrar cuál es el rol del pedagogo en la formación de la función simbólica en el nivel complejo en un grupo de niños preescolares de 5 y 6 años. Para lograr este objetivo se hace una reflexión respecto al quehacer pedagógico desde la mirada como investigador en educación inicial.

Metodología

Esta investigación está orientada por el método experimental formativo propuesto por Vigotsky (1995), el cual pretende estudiar la función simbólica durante su formación en el juego de roles sociales (González-Moreno y Solovieva, 2014). En este proceso se hicieron registros cualitativos diarios a manera de bitácora, en la que se registró el proceso y los cambios en el desarrollo simbólico de los niños. La estrategia investigativa consistió en crear las condiciones que aseguraran la formación de la acción con las propiedades necesarias para el desarrollo de la nueva formación psicológica como lo plantea Galperin (1979, 1986), en este caso se trata de la función simbólica.

De manera específica, el planteamiento metodológico de este estudio consistió en el desarrollo de la función simbólica, lo que implicó su interiorización gradual con el apoyo inicial del adulto. En todos los momentos se utilizó la base orientadora de la acción, al introducir cada uno de los elementos y procedimientos del juego. El proceso de orientación constituye la parte más importante de cada una de las formas de la actividad psíquica (Galperin, 1979); además, la orientación facilita la formación de las acciones mentales (Galperin, 1995). Así, se determinó el contenido de la orientación específica que iban a tener las actividades de intervención, se tuvieron en cuenta la información y las formas de interacción que son accesibles para el niño y las que no. De esta manera, se presentaron los apoyos necesarios para facilitar y promover la participación activa del niño dentro del juego. La investigación experimental es posible únicamente en el proceso de formación prolongada de la actividad lúdica en un grupo de niños, para dirigir su desarrollo paulatino; y uno de sus objetivos consiste en aclarar las posibilidades y condiciones de transición de un nivel de actuación en el juego a otro (Elkonin, 1980).

Participantes

En el estudio participaron 28 niños de 5-6 años de último grado de preescolar de una institución educativa distrital de la ciudad de Bogotá, D. C, de los cuales 14 son niñas y 14 niños con una edad media de 5.2 años.

Procedimiento

El programa de intervención se realizó durante un año escolar, en total se hicieron 130 sesiones de juego. Este programa de intervención se diseñó considerando aportaciones teóricas y metodológicas sobre el juego (Elkonin, 1980; Solovieva y Quintanar, 2012; Hakkarainen y Bredikyte, 2015). Cada sesión tuvo una duración de dos horas y se realizó en el aula de clase con el grupo de niños. Las sesiones se grabaron con videocámara, con autorización de los padres de los niños y de la institución educativa.

Para iniciar el juego de roles sociales los participantes se reunían y comenzaban a identificar una idea de juego que fuera significativa para todos los involucrados. Una vez que los niños estaban de acuerdo en una propuesta de juego, intentaban descubrir los puntos en común. Los participantes empezaban a negociar ideas para el juego considerando sus experiencias individuales (Göncü, 1993; Göncü, Jain y Tuermer, 2007). Después, los participantes hacían un plan que les permitía materializar sus ideas en la representación de los roles. En la representación de los roles los niños re-estructuraban sus ideas y enriquecían el contenido. Esto significa que las palabras eran utilizadas de manera versátil (Diachenko, 2013). En la tabla 1 se presentan las etapas de juego diseñadas en esta investigación.

TABLA 1: ETAPAS DEL JUEGO DE ROLES

ETAPAS DEL JUEGO	DESCRIPCIÓN
Etapa 1. Juego de roles sociales con el uso de objetos	*Se utilizan objetos en la representación de los roles.
Etapa 2. Juego de roles sociales con sustitutos objetales	*Se utilizan sustitutos de objetos en la representación de los roles.
Etapa 3. Juego de roles sociales con uso de objetos y sustitutos objetales en varios tipos de situaciones	*Se utilizaron objetos y sustitutos de objetos en la representación de los roles.
Etapa 4. Juego de roles sociales con incremento de iniciativa y propuesta de juegos nuevos	*En esta etapa de juego los niños proponen situaciones diversas de juego y asumen roles.

Etapa 5. Juego de roles sociales narrativo

*En esta etapa de juego los niños conjuntamente con el adulto construyen historias en las que se combinaban elementos de la realidad y de la imaginación y cada uno representa un rol.

*En esta etapa se observa la elaboración compartida de estructuras narrativas que incluyen inicio mágico, desarrollo de una situación, planteamiento y solución del problema.

*Los niños asumen roles considerando el planteamiento de la situación problema y la logran resolver de manera creativa y novedosa usando medios simbólicos.

Rol del adulto

El adulto jugaba con los niños y construía el juego de manera conjunta con ellos. El rol del adulto era importante durante el proceso de intervención, puesto que era quién promovía espacios para que los niños pudieran hablar, preguntar, dudar o reflexionar, y así se tenía la posibilidad de expandir y extender lo que ellos decían. Además, se tuvo en cuenta el grado de ayuda que se les proporcionaba a los niños, las particularidades de su desarrollo y conducta, su relación con las actividades de juego y su independencia.

Cuando el adulto participa en el juego puede observar las interacciones de los niños y de esta manera logra identificar sus intereses, sus necesidades, sus particularidades de desarrollo, sus motivaciones para asumir un rol o para apoyar a otro rol cuando siente que es frágil y necesita apoyo. El adulto en un primer momento orientaba con el lenguaje la actividad de juego de roles durante la interacción dialógica compartida con los niños. El adulto se podía apoyar en la necesidad y el motivo (objeto al cual se dirige la actividad: comunicarse) para la implementación de la actividad de juego. Es así como los niños poco a poco empezaron a realizar por sí solos lo que ayer no podrían realizar sino con ayuda del adulto.

El reto consistió en crear las condiciones que aseguraran la participación de cada uno de los niños en el juego. De esta manera, los niños gradualmente utilizaban estrategias de orientación de sus acciones propias considerando las condiciones esenciales del juego. Por lo que fue necesario identificar cómo los niños dirigen la atención de los otros roles en el juego y qué estrategias usaban para apoyar a que el juego avanzara hacia las formas más complejas.

La realización de una acción simple tras una orientación verbal puede ser considerada como el eje de conducta voluntaria regulada por el lenguaje (Luria, 1979) y de la calidad de acciones en el juego hasta sus formas más complejas. Después, el mismo niño en su rol empezaba a orientar las acciones de los demás roles y las propias acciones con su

lenguaje. En la tabla 2 se presenta la transformación del proceso de orientación que se presentó en el juego de roles.

TABLA 2: TRANSFORMACIÓN DEL PROCESO DE ORIENTACIÓN

ORIENTACIÓN ORIENTACIÓN DEL ADULTO AL GRUPO DE NIÑOS	CÓMO LOS NIÑOS SUBORDINAN SUS ACCIONES A LA ORIENTACIÓN DEL ADULTO	CÓMO LOS NIÑOS SUBORDINAN SUS ACCIONES A LA ORIENTACIÓN DE SU PROPIO LENGUAJE
<p>La forma de interacción desplegada en la orientación que aportó el adulto proporcionó una experiencia simbólica enriquecida al grupo de niños. Para lograr esto fue importante:</p> <ul style="list-style-type: none"> *El uso de expresiones comunicativas afectivas con el grupo de niños. *Claridad en el uso de expresiones e indicaciones iniciales con los niños. *Mirar a los niños a los ojos para que sintieran empatía con el adulto durante la conversación dialógica inicial, durante su interacción al participar en alguno de los roles y en la reflexión final de la actividad. <p>El adulto utilizaba medios materializados, perceptivos y verbales en la orientación que brindaba a los niños.</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Tenían presente el objetivo de la acción que realizaban. *Llevaban a cabo la realización de la acción sin distraerse hacia los estímulos ajenos a ella. 	<ul style="list-style-type: none"> *Empezaron a proponer los objetivos de las acciones propias. *Realizaron acciones considerando sus propias expresiones verbales lo que les ayudaba a planear lo que iban a hacer de manera creativa.

Si el adulto no brinda orientación en el juego las acciones de los niños son caóticas y el juego no avanza hacia las formas más complejas.

La interacción comunicativa fue importante desde el inicio mismo de la actividad de juego de roles. Esta interacción permitió generar diálogos o conversaciones entre los participantes. Además, esta interacción posibilitó el desarrollo de la intersubjetividad que se refiere a los significados compartidos respecto a la situación de juego que poco a poco se enriquecen con la participación del grupo de niños.

Cuando los niños se comunicaban en el juego expresaban su sentir respecto a sus experiencias personales y a la experiencia propia de juego. Esta interacción facilitó la toma de una postura con criterios propios para comunicar ideas, sentimientos, emociones y formas de ver el mundo. Por esta razón, fue necesario identificar qué y cómo se comunicaban los niños en el juego, cómo interactuaban con los otros al representar los roles, con qué nivel de complejidad utilizaban el vocabulario y construían frases, qué motivaba al hablante a comunicarse con el oyente, qué tipo de información expresaban los niños en sus roles, qué tipo de acciones realizaban los niños para mantener las interacciones comunicativas intencionales con los otros.

El adulto realizó la sistematización de la experiencia de juego sesión a sesión para lograr identificar indicios de cambio en el desarrollo simbólico de los niños, sus progresos y avances. Para hacer la sistematización se consideró tanto al juego de roles –como actividad que realizan los niños- como a la función simbólica –formación psicológica que se está desarrollando-. Además, fue necesario que el adulto ayudara a los niños a comprender la intencionalidad de uso de los medios simbólicos en el juego para que se promovieran sus posibilidades de participación y expresión simbólica activa.

La comprensión implicó transformaciones sucesivas en las acciones de los niños. Estas transformaciones iban desde la realización de acciones simbólicas aisladas hasta la integración de secuencias de acciones simbólicas simultáneas en los niveles materializado, perceptivo y verbal. Cuando los niños comprendían el significado y la intencionalidad de las acciones simbólicas lograban describir, explicar y usar el lenguaje narrativo para construir historias conjuntamente y de manera interactiva.

Consideraciones éticas

Este estudio se realizó dentro de las normas éticas que tienen su principio en la declaración de Helsinki (2015), con la realización del consentimiento informado avalado por el comité ético del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana de Puebla, el cual valoró la protección de los derechos fundamentales de los niños y de la institución educativa, de acuerdo a las exigencias legales, conscientes de la responsabilidad ante la sociedad.

Resultados

En este estudio se encontró que tanto el juego de roles como la función simbólica se complejizaron debido a las acciones intencionales orientadas por la pedagoga con el grupo de niños. En la tabla 3 se presentan las características del juego de roles sociales en el nivel complejo que se desarrollaron durante la intervención.

TABLA 3: CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO DE ROLES SOCIALES

ETAPA INICIAL DEL JUEGO DE ROLES	ETAPA FINAL DEL JUEGO DE ROLES
<p>Los niños no proponían roles ni reglas.</p> <p>Los niños no lograban ponerse en el lugar del otro.</p> <p>Los niños perdían el objetivo de la actividad en el juego ante interferencias externas.</p>	<p>Los niños aprendieron a participar en los roles y a proponer reglas.</p> <p>Posibilidad de ponerse en el lugar del otro.</p> <p>Posibilidad de ser flexible al considerar diversas perspectivas para resolver una situación problema.</p> <p>Posibilidad de proponer acciones creativas en el rol propio y mantener la interacción activa e interactiva con los otros roles.</p> <p>Aparición de situaciones imaginarias recreadas con expresiones verbales enriquecidas y acciones.</p> <p>Posibilidad de ajustar las acciones propias al proceso del juego con los otros.</p> <p>Los participantes estaban muy involucrados emocionalmente en el juego, lo que se expresaba en las acciones verbales y no verbales.</p> <p>Ante interferencias externas los participantes proponen estrategias que permiten que el juego continúe.</p> <p>Expresión real de sentimientos y emociones en el juego.</p> <p>Posibilidad de continuar interacciones comunicativas con los participantes en el juego durante un período de tiempo largo. Esto significa que las interacciones con los roles se fortalecen.</p> <p>La experiencia de juego trasciende el contexto de la actividad lúdica.</p> <p>Motivación para participar en la actividad de juego y realizar acciones imaginativas en otras situaciones.</p>

La habilidad compleja en el juego de roles surgió cuando los niños lograron representar en su mente de manera consciente y voluntaria la posibilidad simultánea de usar símbolos en el nivel materializado, perceptivo y verbal y ejecutaban las acciones correspondientes. En la tabla 4 se presentan las características del desarrollo de la función simbólica en el nivel complejo.

TABLA 4: CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO DE LA FUNCIÓN SIMBÓLICA

ETAPA INICIAL DEL JUEGO DE ROLES	ETAPA FINAL DEL JUEGO DE ROLES
<p>1. Acciones materializadas simbólicas</p> <p>Ausencia de iniciativa para proponer medios simbólicos en el nivel materializado.</p> <p>Ausencia de secuencias de acciones imaginarias.</p>	<p>1. Acciones materializadas simbólicas</p> <p>Surge la iniciativa para proponer medios simbólicos en el nivel materializado.</p> <p>Surgen secuencias de acciones imaginarias.</p>
<p>2. Acciones perceptivas simbólicas</p> <p>Ausencia de iniciativa para proponer medios simbólicos en el plano gráfico.</p>	<p>2. Acciones perceptivas simbólicas</p> <p>Surge la iniciativa para proponer medios simbólicos en el plano gráfico.</p>
<p>3. Acciones verbales simbólicas</p> <p>Ausencia de iniciativa para proponer medios simbólicos en el nivel verbal.</p>	<p>3. Acciones verbales simbólicas</p> <p>Con el uso del lenguaje como medio simbólico se analiza el juego.</p> <p>Surge la iniciativa para proponer medios simbólicos en el nivel verbal. Surgen expresiones verbales enriquecidas.</p>

En la tabla 5 se presentan las características de la comprensión y expresión simbólica en los niños durante la intervención en la que se usó el juego de roles sociales.

TABLA 5: CARACTERÍSTICAS DE LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN SIMBÓLICA

ETAPA INICIAL DEL JUEGO DE ROLES	ETAPA FINAL DEL JUEGO DE ROLES
<p>Comprensión simbólica</p> <p>*Ausencia de comprensión del uso de medios simbólicos (materializados y perceptivos) en el juego.</p> <p>*Ausencia de comprensión de la intencionalidad en el uso de medios simbólicos por parte de los otros roles</p>	<p>Comprensión simbólica</p> <p>*Comprende cómo y porqué se usan medios simbólicos (materializados y perceptivos) en el juego.</p> <p>*Comprende la intencionalidad (propósito) en el uso de medios simbólicos por parte de los otros roles.</p> <p>*El juego se constituye en una actividad colaborativa en la que los participantes se aseguran de que haya comprensión del uso de medios simbólicos. Como estrategia de verificación de la comprensión, los niños al asumir los roles son sensibles a lo que los otros dicen y hacen.</p>

ETAPA INICIAL DEL JUEGO DE ROLES

Expresión simbólica

*Ausencia de uso de medios simbólicos en los niveles materializado, perceptivo y verbal para planear acciones, regular el comportamiento (de otros y el propio) y resolver problemas que surgen en el juego.

*Ausencia de expresión de secuencias de acciones simbólicas en los niveles materializado, perceptivo y verbal.

ETAPA FINAL DEL JUEGO DE ROLES

Expresión simbólica

*Usa medios simbólicos en los niveles materializado, perceptivo y verbal para planear acciones, regular el comportamiento (de otros y el propio) y resolver problemas que surgen en el juego.

*Inicia una interacción comunicativa con otros roles haciendo uso de medios simbólicos de acuerdo a la temática y situación de juego compartido.

*Organización en la propuesta secuencial y coherente del uso de medios simbólicos de acuerdo a la situación específica y particular de la temática de juego.

*Expresión de secuencias de acciones simbólicas en los niveles materializado, perceptivo y verbal.

*Atribución de significado al uso de objetos, medios perceptivos y verbales con contenido simbólico, lo que facilita la representación de los roles.

*El uso de medios simbólicos posibilita que los niños transformen la forma en la que ven el juego y por consiguiente sus acciones (materializadas, perceptivas y verbales) se enriquecen.

En la figura 1 se presenta un ejemplo de uso de medios perceptivos en una de las sesiones de juego. Los medios perceptivos posibilitaron que los niños dibujaran sus propias historias y de esta manera orientaron sus acciones en el juego. Por ejemplo, en el juego "la búsqueda del muñeco desaparecido" los niños deseaban encontrar un muñeco que estaba perdido y que nadie encontraba por ningún lado.

En esta sesión de juego los niños durante la conversación inicial proyectaron sus deseos de ser ingeniosos para encontrar algunas pistas que les permitieran descubrir el paradero del muñeco. En la figura 2 se presenta un ejemplo de conversación dialógica en el juego "la búsqueda del muñeco desaparecido".

Discusión

Durante la implementación del programa de intervención se pudo determinar el nivel de desarrollo simbólico que los niños iban alcanzando. Esto posibilitó que la pedagogía

poco a poco ayudara a complejizar tanto el juego de roles como los niveles de desarrollo simbólico. Lo que hizo que en el juego surgiera una acción simbólica en los niveles materializado, perceptivo y verbal fue intención del niño. Esto significa que cualquier objeto puede convertirse en un símbolo de si alguien tiene la intención de que lo sea (Uttal y Yuan, 2014).

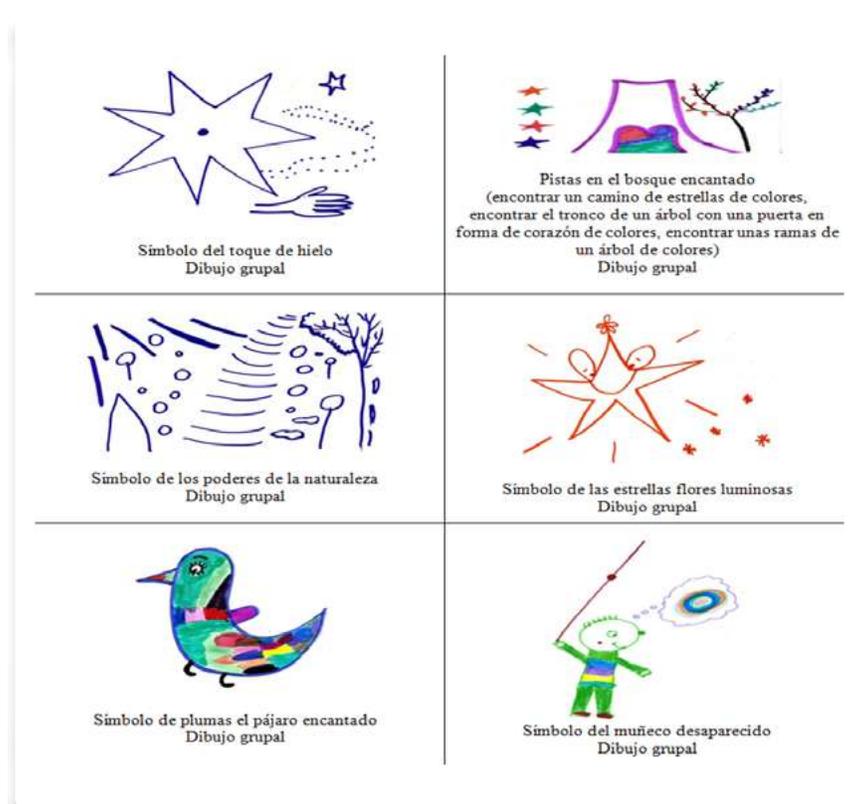


FIGURA 1. EJEMPLO DE USO DE MEDIOS PERCEPTIVOS EN EL JUEGO “LA BÚSQUEDA DEL MUÑECO DESAPARECIDO”

En el nivel materializado el niño utilizaba un objeto como sustituto de otro realizando las acciones características de ese objeto que está sustituyendo. Lo que tiene mayor importancia era la utilización funcional de un objeto como otro, es decir, la posibilidad de realizar acciones con ayuda del gesto representativo (Vigotsky, 1995). Era el propio movimiento del niño, su propio gesto, los que atribuyen la función de signo al objeto correspondiente, lo que les confiere sentido (Vigotsky, 1996). Toda la actividad simbólica representacional, estaba llena de gestos indicadores que señalaba un significado nuevo (Vigotsky, 2001). En el nivel perceptivo el niño proponía el uso creativo de símbolos dibujados para resolver alguna situación problema particular en el juego. En el nivel verbal el

niño comunicaba con expresiones lingüísticas enriquecidas formas diversas de resolver problemas en el juego considerando diferentes perspectivas.

Niño (SB): yo quiero tener el poder del toque de hielo para convertir todo el hielo, quiero que el hielo sea mágico.
Niña (AD): yo quiero ser la princesa de la naturaleza que ayuda a encontrar al muñeco que está perdido.
Adulto: tú (SB) podrías ser un hechicero ingenioso de toque de hielo que hace que la búsqueda del muñeco desaparecido esté llena de aventuras mágicas.
Niño (SB): si digamos que el hielo es hielo encantado.
Niña (AD): y la princesa de la naturaleza ayuda a desencantar el hielo, yo también soy ingeniosa.
Niño (AD): tenemos que encontrar pistas para descubrir dónde está el muñeco desaparecido.
Niña (AD): y yo tengo que encontrar la manera de desencantar el hielo mágico ¿cómo lo voy a lograr?
Niña (EC): puedes utilizar algo de la naturaleza princesa.
Niña (AD): ¿pero qué podría usar para desencantar el hielo mágico?
Niña (KC): podrías usar estrellas flores brillantes.
Niña (AD): ¿estrellas flores brillantes?
Niña (KC): las estrellas flores están en la montaña más alta de este bosque.
Niña (AD): si, es perfecto.
Adulto: eso significa que esas estrellas flores brillantes son las más luminosas que existen y con su luz vas a poder derretir el hielo.
Niño (C): pero tenemos que hacer las pistas para poder ayudar a la princesa de la naturaleza.

FIGURA 2. EJEMPLO DE CONVERSACIÓN DIALÓGICA EN EL JUEGO “LA BÚSQUEDA DEL MUÑECO DESAPARECIDO”

La creación de formas complejas de actividad no se produjo súbitamente sino que fueron el producto de un largo proceso de desarrollo, y pasaron a través de una serie de etapas, llegando a diferentes niveles de desarrollo así como lo plantea Luria (1979). El juego de roles transcurrió a través del desarrollo de cinco etapas (juego de roles sociales con el uso de objetos, juego de roles sociales con sustitutos objetales, juego de roles sociales con uso de objetos y sustitutos objetales en varios tipos de situaciones, juego de roles sociales con incremento de iniciativa y propuesta de juegos nuevos, juego de roles sociales narrativo) que posibilitaron el desarrollo simbólico en tres niveles (materializado, perceptivo y verbal).

Varios factores destacan la complejidad de la aparición de la función simbólica en el juego de roles. Por una parte está la participación interactiva del adulto quien modelaba el uso de objetos como sustitutos de otros realizando las acciones correspondientes al objeto que era sustituido. Por otra parte está la comprensión de la relación del símbolo con el referente así como lo plantea DeLoache (1991, 1995). Finalmente está la participación de redes de significados complejos en el uso de objetos que sustituyen a otros (Palacios y Rodríguez, 2015). Para Vigotsky la significación es la característica esencial de la psique humana la cual permite utilizar signos internos como medios de apoyo, por ejemplo, a la memoria o al pensamiento (en Solovieva, 2014).

El juego de roles sociales en el nivel complejo permitió promover el desarrollo de la personalidad del niño y suscitó el desarrollo de formaciones psicológicas como la función simbólica, la imaginación, la conducta voluntaria y la reflexión. En el juego de roles se introdujo el respeto de las reglas y los turnos, se impulsó el desarrollo de la imaginación (los niños imaginaban los roles y los comportamientos de cada personaje, los objetos que requerían, las reglas que se debían cumplir), se desarrolló la reflexión de conductas positivas y negativas (Lázaro, 2009; González-Moreno, 2015; González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2011). En el juego se representaron situaciones sociales con sentido específico, lo que aportó aspectos positivos a la personalidad entre los que se destacan: la posibilidad de solucionar situaciones conflictivas, la reflexión de las acciones y actitudes propias y de los demás (Solovieva y Quintanar, 2012).

El juego se constituyó en un componente único y crucial en el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales (Weisberg et. al, 2013). Asimismo, el juego cumplió una función importante en el desarrollo de la autorregulación emocional. Por medio del lenguaje y de los signos perceptivos que se usaron en el juego los niños codificaron y decodificaron significados que les permitió regular su propio comportamiento y el comportamiento de los demás. Esto significa que el uso de signos en el juego suscitó la posibilidad de leer al otro, su mirada, sus acciones e interacciones para modificar el comportamiento propio.

Por lo anterior, en la edad preescolar el juego de roles debe considerarse como una actividad intencional orientada por el pedagogo. El pedagogo debe buscar siempre que la actividad de juego avance hacia las formas más complejas. Por lo que es crucial que el pedagogo sea creativo en las sesiones de juego tanto en la propuesta temática, como en la elección de estrategias y objetos porque cada grupo de niños es diferente al anterior. Es así como el adulto desarrolla la zona de desarrollo próximo porque logra mantener una actividad lúdica motivante e interesante en su interacción con un grupo de niños al dar lo mejor de sí en cada sesión de juego (Bredikyte, 2011).

El mismo hecho de asumir y representar un rol implicó un nivel avanzado de desarrollo simbólico, tanto a nivel de comprensión como de expresión, porque los niños representaban un personaje diferente a ellos mismos y estaban conscientes de eso. Los niños comprendían que podían asumir las características de un personaje real o imaginario y se expresan a través de acciones simbólicas.

Al asumir roles, los niños tenían la posibilidad de negociar puntos de vista de acuerdo a la situación de juego que ellos mismos planteaban, lo que permitió que surgieran formas avanzadas de expresiones simbólicas en los niveles materializado, perceptivo y verbal. Para esto sucediera fue necesaria la comprensión simbólica de los diversos medios usados para que así los roles intercambien posturas y llegaran a acuerdos. De esta manera, el juego seguía avanzando. En las etapas de juego de roles sociales la habilidad de com-

prensión, expresión y creación simbólica se amplió. Los símbolos tenían un contenido específico de acuerdo a la temática. Algunos símbolos eran destinados a evocar emociones, otros comunicaban información y otros ayudaban a regular el comportamiento.

Cuando los niños se apropiaron del uso de los medios materializados, perceptivos y verbales en el juego se crearon formas nuevas de representación cognitiva, lo que generó la iniciativa intencional que se expresó en acciones simbólicas externas. Esto quiere decir que los medios materializados, perceptivos y verbales configuraron el desarrollo del pensamiento.

La actividad intelectual siempre presupone la solución de un problema (Solovieva, 2004, 2014). Podríamos decir que el pensamiento es, en esencia, la actividad de operar con signos (Wittgenstein, 1953). Estos signos podían ser externos o internos. Los signos internos conformaron la acción intelectual la cual se refirió a una acción generalizada que permitió relacionar entre sí diversos objetos o diversas características de un mismo objeto (Solovieva, 2014).

Este trabajo se constituye en un aporte innovador que contribuye de manera original con nuevas prácticas al trabajo con niños preescolares. La formación de la función simbólica por medio del juego de roles en la edad preescolar tiene un impacto exponencial en la vida presente y futura de los niños para el desarrollo del pensamiento conceptual, abstracto y simbólico. Además posibilita el desarrollo de una mejor sociedad porque permite que los niños se pongan en el lugar del otro, lo que permite considerar el bien común, es decir, aquello de lo que se benefician todos. Esto contribuye con la negociación, conciliación y consenso de diferentes puntos de vista.

A continuación se presenta la reflexión final desde la experiencia investigativa alcanzada en el aula.

Quehacer pedagógico como investigador en educación inicial

El rol del docente como investigador posibilitó el desarrollo de dos tipos de prácticas en el aula en las que usa el lenguaje como medio de comunicación con los niños. Por una parte está la práctica reflexiva y por otra está la práctica creativa. Estas dos prácticas se convirtieron en aspectos interdependientes el uno del otro, lo cual posibilitó la generación de transformaciones en las acciones pedagógicas y didácticas con el grupo de niños. Además estos dos tipos de práctica permitieron generar acciones educativas innovadoras. En los dos casos las acciones del docente redundaron en la promoción de habilidades características de cada edad del desarrollo del niño y en la prevención de dificultades. Estas acciones en conjunto orientaron de la mejor manera las estrategias de intervención en el aula con el fin de contribuir con el bienestar y calidad de vida de los niños.

Práctica pedagógica reflexiva en educación inicial

Uno de los objetivos de la práctica pedagógica se dirigió a la reflexión que realizó la docente acerca del análisis sistemático de sus acciones, las cuales buscaron comprender y transformar su quehacer en el aula. "Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. Es así como la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entiende sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción" (Schön, 1998, p. 72). La reflexión orienta la acción pedagógica (Schön, 1987, 1991).

La investigación contribuye a un ejercicio reflexivo, sistemático, crítico, riguroso e innovador que ayuda a que el docente haga mejor su tarea. Posibilita la indagación, sistematización y reconstrucción de su saber pedagógico. La relación investigación-saber pedagógico contribuye al aprendizaje del docente y a su desarrollo profesional, ya que permite avanzar en el conocimiento de enfoques, escuelas, paradigmas, teorías, modelos, metodologías y didácticas que orientan las prácticas pedagógicas cotidianas de los docentes. De igual forma, apoyan los procesos de reflexión sistemática que necesitan desarrollar los maestros para poder identificar logros y dificultades asociadas a la compleja tarea de enseñar y aprender. La investigación que realiza el docente contribuye a la búsqueda del sentido de la acción educativa (Calvo, 2010, p. 153).

Para que la práctica pedagógica fuera reflexiva se requirió que la docente conociera acerca del desarrollo psicológico del niño. De esta manera, el adulto se hizo sensible respecto a los indicadores que muestran cómo se está desarrollando el niño y qué acciones son las más pertinentes y oportunas en cada instante dentro del aula. Uno de los indicadores fundamentales se refirió a observar cómo juega el niño con los demás.

El nivel de desarrollo del juego se pudo determinar observando cómo los niños usaban los objetos, cómo era la interacción de los niños con los otros, si lograban proponer el uso de objetos como sustitutos de otros, si usaban objetos imaginarios, si lograban participar en el juego asumiendo algún rol, si las acciones de los niños estaban determinadas por roles y reglas, si las interferencias externas no interrumpen el juego y los niños logran continuar, si los niños lograban resolver los problemas que surgían en el juego, qué estrategias utilizaban los niños y cómo resolvían los problemas.

La docente hacía el registro de observación respecto al tipo de acciones e interacciones comunicativas que los niños establecían con los otros niños y con el adulto. Esta observación también permitió desarrollar estrategias durante la intervención, lo que permitió que los niños realizaran acciones en colaboración del adulto y después de manera independiente, lo que se refiere a la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1991).

Práctica pedagógica creativa en educación inicial

Las acciones creativas en pedagogía se desplegaron cuando la docente tenía la necesidad y motivación de enriquecer su propio quehacer, lo que finalmente condujo a que los niños desarrollaran y adquirieran las habilidades características de la infancia, las cuales se dirigen a la reflexión, la imaginación creativa, la función simbólica, la actividad voluntaria, además de ampliar su experiencia. Vigotsky decía “cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuanto más elementos reales disponga en su experiencia el niño, tanto más considerable y productiva será la actividad de su imaginación creativa” (2004, p. 10).

La práctica pedagógica creativa requirió de un esfuerzo adicional de la pedagoga para cambiar de manera permanente sus acciones, para lo cual fue necesaria la constante búsqueda de saber conceptual, es decir, que fue indispensable el constante proceso de su formación, así como reconocer las necesidades de desarrollo específicas de los niños que se presentaban de manera particular en el aula de clase.

El lenguaje como medio utilizado por la pedagoga en la interacción comunicativa con los niños

El lenguaje se constituyó en un medio de comunicación que requirió de acciones intencionadas por parte de la pedagoga para que así los niños empezaran a expresar sus ideas. Por ejemplo, en la actividad de juego de roles los niños tenían la posibilidad de manifestar su sentir acerca de la actividad propia, los roles, lo que les gusta y lo que no les gusta. El adulto era quien orientaba y motivaba esta reflexión usando el lenguaje con los niños.

En palabras de Vigotsky (1995, p. 147) “el lenguaje al principio es un medio de comunicación y tan sólo después pasa a ser un medio de conducta de la personalidad”. El lenguaje permite organizar el pensamiento para reflexionar acerca de las propias acciones y las acciones de los demás. “La regulación del comportamiento ajeno por medio de la palabra nos lleva gradualmente a la formación de la conducta verbalizada de la propia personalidad” (Vigotsky, p. 148). Esto significa que cuando el adulto usa el lenguaje como medio de comunicación y de reflexión acerca de las acciones en el juego, los niños gradualmente también empiezan a usar el lenguaje de manera intencional y reflexiva, lo que permite enriquecer el juego.

Referencias

Bredikyte, M. (2011). *The zones of proximal development in children's play*. Oulu, Finland: Faculty of Education, University of Oulu.

- Calvo, G. (2010). Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional. En: Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 148-157). Madrid: OEI. Fundación Santillana.
- Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos.* (2015). Recuperado de: <http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/>.
- DeLoache, J. S. (1991). Symbolic functioning in very young children: Understanding of pictures and models. *Child Development*, 62, 736–752.
- DeLoache, J. S. (1995). Early symbolic understanding and use. In D. Medin (Ed.). *The psychology of learning and motivation*, Vol. 33 (pp. 65–114). New York: Academic Press.
- DeLoache, J., Uttal, D. and Pierroutsakos, S. (1998). The development of early symbolization: Educational implications. *Learning and Instruction*, 8(4), 325-339.
- DeLoache, J., Pierroutsakos, S. and Uttal, D. (2003). The Origins of Pictorial Competence. *Psychological science*, 12(4), 114-118.
- Diachenko, O.M. (2013). Acerca de las orientaciones básicas del desarrollo de la imaginación del preescolar. En: Y. Solovieva y L. Quintanar (Comps.). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 197-204). México: Trillas.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- Galperin, P. Y. (1979). *Introducción a la psicología. Un enfoque dialéctico*. Madrid: Pablo del Rio Editor.
- Galperin, P.Y. (1986). Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. En: Iliasov, I. y Liaudis, V.Y. (Comps.). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (pp. 114-117). La Habana: Pueblo y Educación.
- Galperin, P.Y. (1995). About the investigation of intellectual development. In: Quintanar, L. Editor. *The formation psychological functions during the development of the child* (pp. 67-84). Mexico: Autonomous University of Tlaxcala.
- Göncü, A. (1993). Developments of intersubjectivity in social pretend play. *Human Development*. 36 (4), 185–198. doi:10.1159/000278206
- Göncü, A., Jain, J. & Tuermer, U. (2007). Children's play as cultural interpretation. In *Play and Development: Evolutionary, sociocultural, and Functional Perspectives* (pp. 155 -78). A. Göncü & S. Gaskins (eds), Mahwah, NJ: LEA.
- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y. y Quintanar-Rojas, L. (2011b). Actividad reflexiva en preescolares. Perspectivas psicológicas y educativas. *Universitas Psychologica*, 10(2), 423-440.
- González-Moreno, C.X., Solovieva, Y. & Quintanar-Rojas, L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308. doi.org/10.12804/apl32.2.2014.08
- González-Moreno, C.X., Solovieva, Y. (2014). Propuesta de método para el estudio de la formación de la función simbólica en la edad infantil. *Tesis Psicológica*, 9(2), 58-79.
- González-Moreno, C. X. (2015). Formation of the symbolic function through the thematic social role-play in preschool. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(2), 235-241.
- González-Moreno, C.X. (2016). *El juego de roles sociales como medio de formación de la función simbólica en niños preescolares*. (Tesis Doctoral). Universidad Iberoamericana de Puebla, México.
- Hakkarainen, P. and Bredikyte, M. (2014). Understanding Narrative as a Key Aspect of Play. In: Brooker L, Blaise M, Edwards S. (Eds.). *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (pp. 240-251). London: Sage.

- Hakkarainen, P. and Bredikyte, M. (2015). How play creates the zone of proximal development. In: Robson S, Flannery S. (Eds.). *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding* (pp. 31-42). New York: Routledge.
- Lázaro, E. (2009). Identificación temprana de dificultades para la actividad escolar. En: Quintanar, L., Solovieva, Y., Lázaro, E., Bonilla, R., Mejía L., Eslava, J. y Florez, S. *Dificultades en el proceso lectoescritor* (pp. 23-34). México: Trillas.
- Luria, A. R. (1979). *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*. Argentina: Editorial Cartago.
- Palacios, P., & Rodríguez, C. (2015). The development of symbolic uses of objects in infants in a triadic context: a pragmatic and semiotic perspective. *Infant and Child Development*, 24, 23-43. doi: 10.1002/icd.1873
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Towards a new design for learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective turn. Case studies in and on educational practice*. Nueva York: Teachers College Press.
- Solovieva, Y. (2004). *El desarrollo intelectual y su evaluación. Una aproximación histórico-cultural*. Puebla: Colección Neuropsicológica y Rehabilitación.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2012). *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva, Y. (2014). *La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural*. México: Ediciones CEIDE.
- Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Uttal, D., Scudder, K. y DeLoache, J. (1997). Manipulatives as symbols: a new perspective on the use of concrete objects to teach mathematics. *Journal of applied developmental psychology*, 18, 37-54.
- Uttal, D. y Yuan, L. (2014). Using symbols: developmental perspectives. *WIREs Cogn Sci* doi: 10.1002/wcs.1280
- Vygotsky, L. S. (1991). *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L.S. (2001). *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L.S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 4 – 84.
- Weisberg, D., Zosh, J., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. (2013). Play, language development, and role of adult support. *Journal of Play*. 6(1), 39-54.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Nueva York: Macmillan.

EL TRABAJO EN EQUIPO EN LAS ASIGNATURAS DE POSGRADO: UN DIAGNÓSTICO DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE

*Recibido: 25 mayo 2016 * Aprobado: 5 septiembre 2016*

**CRISHELEN KUREZYN DÍAZ, ATZIRI MARTÍNEZ AGUIRRE Y
CLAUDIA REBECA MÉNDEZ ESCARZA**

UPAEP

*crishelen.kurezyn@upaep.mx, atziri.martinez@upaep.mx, y clau-
diarebeca.mendez@upaep.mx*

Resumen

Actualmente nuestra sociedad, exige la formación de profesionistas con un gran sentido de compromiso, competitividad y habilidades colaborativas. Por su parte, las instituciones educativas a nivel posgrado deben promover y desarrollar ciertas competencias en estos estudiantes a través del uso de estrategias y herramientas, dentro de las cuales, el trabajo en equipo juega un papel fundamental. Es en este sentido que el docente juega un papel principal en la construcción y evaluación de actividades que tienen como propósito desarrollar estas competencias.

El presente documento reporta los resultados de un diagnóstico elaborado con el fin de determinar el problema o los problemas existentes, desde la perspectiva del docente, con respecto a la conformación de los equipos y la evaluación de las actividades diversas llevadas a cabo entre los estudiantes. Esta investigación involucra a docentes de un Decanato de los Posgrados en Artes y Humanidades en una institución privada de nivel superior. Los resultados del diagnóstico permitirán realizar posteriores investigaciones enfocadas hacia la mejora en la calidad académica.

Palabras clave: Trabajo en equipo, evaluación, docentes, actividades académicas, educación superior, competencias.

Abstract

Currently our society requires training students with a strong sense of commitment, competitiveness and collaborative skills, these being the main players in the teaching-learning process. Educational institutions should promote and develop these skills in students through the use of certain strategies, within which teamwork plays a key role. The objective of this research is to increase the academic level and efficiency of the graduates of the Masters in Arts and Humanities at the graduate level of a private university in Puebla, implementing an action plan that will impact positively on the academic quality. The study will be divided into four stages that are intended primarily to analyze the perspective of teachers and students, contrasting the results to contribute to the design of a support tool that will optimize teamwork.

Keywords: Teamwork, learning strategies, quality in education, evaluation tools, teaching skills.

En los últimos años, se ha detectado, a través de conversaciones con docentes pertenecientes al Decanato de Posgrados en Artes y Humanidades de una institución privada de nivel superior que, aunque el trabajo en equipo dentro de las aulas es una práctica común, en el caso de ciertas asignaturas o de diversos catedráticos, ésta se realiza de manera intuitiva y con la finalidad de reducir carga de trabajo. Con ello, se generan competencias y actitudes diferentes y en ocasiones deficientes, en los estudiantes al no evaluarse las habilidades individuales ni el proceso del trabajo en equipo. Lo anterior, parece verse reflejado, en ocasiones, en calificaciones injustas, parciales y que al mismo tiempo podrían no revelar el verdadero aprendizaje individual del estudiante.

En algunas asignaturas el trabajo en equipo no sólo es necesario, sino parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Si bien la conformación de equipos puede utilizarse dentro y fuera del aula para actividades diversas, tales como la elaboración de ejercicios, dinámicas, tareas e inclusive proyectos finales; en algunas ocasiones, esta conformación, así como la evaluación del trabajo colaborativo y del producto final, no cuentan con lineamientos o criterios de evaluación congruentes entre las diferentes etapas del trabajo. Incluso, algunas veces, podrían parecer ocurrencias propias del docente y en otras ocasiones, modos de reducir tiempos de evaluación.

Este estudio partió de la recolección de experiencias compartidas por docentes en las que relataban sus prácticas en la conformación de equipos y evaluación de actividades asignadas. También expresaban su preocupación por establecer una evaluación justa, con respecto al desempeño de los estudiantes. Por ello, surge la necesidad de indagar a qué problemas se enfrentan los docentes en la conformación y calificación de los trabajos en equipo, para conocer la realidad existente y elaborar un diagnóstico fidedigno.

En las experiencias compartidas se detectaron tres inquietudes principales:

- Los docentes organizan trabajo en equipo principalmente para reducir tiempos, tanto de evaluación como de retroalimentación, así como facilitar dinámicas y probablemente tener un control puntual acerca de las actividades dentro y fuera de clase.
- Los docentes conforman equipos de manera aleatoria y sin ningún conocimiento de habilidades previas en los estudiantes o detección de ambientes de colaboración y desarrollo profesional.
- Los docentes asignan la misma calificación a todos los integrantes del equipo sin considerar el esfuerzo individual y sin preguntar a los demás compañeros acerca del desempeño de cada uno de ellos.

Finalmente, el presente diagnóstico es relevante para identificar la problemática real y posteriormente ofrecer una solución, ya que los docentes de la institución antes men-

cionada no necesariamente poseen un grado en el área de Educación o Pedagogía. Por ello, es probable que no tengan las competencias requeridas para organizar y evaluar trabajos en equipo dentro de las aulas. Sin embargo, realizan este tipo de actividades, aunque de manera intuitiva.

Planteamiento del problema. Preguntas de investigación.

El problema de investigación surge debido a que sólo se conocen las inquietudes de algunos docentes pero no la realidad. Incluso, los docentes comparten en el diálogo experiencias parciales de los aspectos ya mencionados.

No se conoce con fidelidad la realidad existente con respecto al trabajo en equipo, su conformación y su evaluación dentro de los cursos del nivel Posgrado. En ese sentido, se sabe que existen diversos factores que indagar para obtener un diagnóstico completo, por lo cual se formulan las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Por qué conformar trabajo en equipo?
- ¿Cómo conformar equipos de trabajo?
- ¿Qué y cómo calificar el trabajo en equipo?

Objetivo general

Identificar las prácticas docentes con respecto al trabajo en equipo, cuestionando acerca de la conformación y evaluación de actividades académicas desde su propia perspectiva con la finalidad de descubrir el panorama general de las competencias involucradas.

Objetivos específicos

- Detectar la finalidad u objetivo en la organización del trabajo en equipo.
- Identificar la manera de conformar los equipos.
- Analizar los factores de evaluación planteados en el trabajo en equipo.

Marco teórico

En los párrafos anteriores, se ha utilizado el término <<trabajo en equipo>> de manera coloquial. En ese sentido, la Real Academia Española (RAE) define la palabra <<trabajar>> como; “ocuparse en cualquier actividad física o intelectual” e “intentar conseguir algo, generalmente con esfuerzo” (párrafo 2). Por su parte, el concepto <<equipo>> significa “grupo de personas organizado para una investigación o servicio determinado” (párrafo 1). De ese modo, se puede decir que este término se usa para denominar aquellas acti-

vidades académicas en las que grupos de estudiantes trabajan en conjunto con el fin de conseguir algo, generalmente lo que el docente solicita.

Al realizar una revisión de las definiciones propuestas por Barraycoa y Lasaga (2010), Rodríguez y Díaz (2015), Johnson, Johnson y Holubec (1999), Roselli (2016), Alles (2007) y Gratton y Erickson (2007), se podría definir al trabajo colaborativo como la capacidad del trabajador para establecer relaciones con sus compañeros a fin de que cada uno pueda desempeñar las funciones de su cargo, articulando las metas que le competen alcanzar con las metas de sus compañeros de trabajo y la meta final de la organización.

La cooperación o colaboración consiste entonces en realizar un trabajo en conjunto para alcanzar un objetivo en común, en la cual los integrantes buscan la obtención de resultados beneficiosos para sí mismos y para el resto del equipo. En esa misma línea, el “aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson et al., 1999, p. 5).

Es así como “trabajar en equipo es una de las competencias genéricas clave para los profesionales de diferentes ámbitos” (Iborra y Dasí, 2009, p. 31). Por lo tanto, el trabajo en equipo es aquella capacidad para integrarse en grupos de trabajo con la finalidad de lograr objetivos en común. Para cumplir con este fin, es necesario considerar aspectos psicosociales que potencian esta competencia, por ejemplo, la capacidad de integración, comunicación interpersonal, empatía, capacidad para aprovechar los conocimientos y habilidades individuales para la potenciación del conocimiento grupal, responsabilidad, compromiso, toma de decisiones y gestión del tiempo (Barraycoa y Lasaga, 2010). Incluso Gratton y Erickson (2007) encuentran que los líderes de equipo hacen una diferencia clara en los grupos con altos niveles de conductas colaborativas.

Por otro lado, Rodríguez y Díaz (2015) definen al trabajo en equipo como el “conjunto de estrategias didácticas que parte de la organización de la clase en pequeños grupos (3-5 estudiantes), donde el alumnado trabaja de forma coordinada para resolver tareas académicas y desarrollar su propio aprendizaje” (p. 5).

En ese sentido, tanto el trabajo colaborativo como el trabajo en equipo, implican establecer relaciones de cooperación y preocupación no sólo por las propias responsabilidades sino también por las del resto del equipo de trabajo. El trabajo en equipo es entonces aquella capacidad que se tiene para trabajar con otros (Alles, 2007) y así alcanzar metas en común, siendo una de las competencias genéricas clave tanto desde un enfoque académico como profesional (Iborra y Dasí, 2009).

En cuanto a los beneficios sobre conformar trabajo en equipo en el aula, existen diversos factores que lo favorecen desde la perspectiva del docente, ya que le permitirá alcanzar metas en común. De esta forma, dicha confirmación le ayudará en primer lugar; a elevar

el rendimiento de sus estudiantes, en segundo lugar, establecer relaciones positivas entre los mismos, y por último, proporcionar experiencias necesarias con el fin de alcanzar un desarrollo integral. Por lo tanto, el aprendizaje cooperativo a través del trabajo en equipo, al abordar estos tres aspectos, lo hacen superior a todos los demás métodos de enseñanza (Johnson y Johnson, 1999).

Además de esto, se debe considerar que existen cinco elementos esenciales que favorecerán el trabajo en equipo, los cuales deberán ser incorporados en cada clase: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción cara a cara estimuladora, técnicas interpersonales y de equipo, evaluación grupal (Johnson y Johnson, 1999 e Iborra y Dasí, 2009).

Con respecto a la conformación de equipos, existen dos posturas: (a) la académica y (b) la profesional. En la académica, se dice que no existe una dimensión ideal para los grupos de aprendizaje cooperativo, ya que el tamaño del equipo dependerá de "los objetivos de la clase, de las edades de los estudiantes y su experiencia en el trabajo en equipo, de los materiales y equipos a utilizar y del tiempo disponible para la clase" (Johnson y Johnson, 1999, p. 17). Mientras que, en la vida profesional, se ha descubierto que cuando el grupo es mayor a veinte integrantes, "la tendencia a colaborar disminuye naturalmente" (Gratton y Erickson, 2007, p.4), por esta razón, si el tamaño del grupo se reduce a pares o tercias, puede favorecer el diálogo y la colaboración.

En relación a la evaluación del trabajo en equipo, Iborra y Dasí, (2009) plantean que en este modelo de aprendizaje se brinda protagonismo y responsabilidad a los estudiantes y se modifica la función de los sistemas de evaluación, ya que la misma pasa a ser formativa, siendo la función del docente, generar situaciones de aprendizaje. Respecto a los procesos de evaluación, éstos se pueden realizar tanto a nivel interno del grupo como a nivel de clase.

Con base en lo planteado por Johnson y Johnson (1999) el diagnóstico y la evaluación se encuentran entrelazados, sin embargo, diagnosticar significa "recoger datos para emitir un juicio, y evaluar es juzgar el valor de algo sobre la base de los datos recogidos" (p. 53). En ese sentido, el docente puede diagnosticar sin realizar una evaluación, pero no puede evaluar sin haber diagnosticado.

Otro punto importante a analizar en el trabajo en equipo, es la distinción entre grupos y equipos, ya que la presente investigación se enfoca en los últimos. En ese sentido, Robbins (2012) precisa la diferencia entre grupos y equipos, cuando plantea que la meta de los grupos de trabajo es compartir información, mientras que las de los equipos es el desempeño colectivo. La responsabilidad en los grupos es individual, mientras que en los equipos es individual y colectiva.

Es importante mencionar que en el trabajo en equipo debe existir un comportamiento integrador en el cual se hace referencia a la unidad de esfuerzo para la toma de decisiones y se define por el grado en que los integrantes se involucran en la interacción, colectiva y mutua, intercambiando información, recursos y decisiones (Hambrick, 1997).

Además de dicho comportamiento integrador, es necesario analizar las habilidades involucradas, ya que en los grupos éstas son aleatorias (es decir, casuales) y variables, mientras que en los equipos son complementarias. La diferencia principal que señala Robbins (2012) consiste en que “un equipo de trabajo genera una sinergia positiva a través del esfuerzo coordinado” (p. 258) mientras que un grupo se limita a lograr determinados objetivos.

Finalmente, es importante definir las principales técnicas o estrategias utilizadas para el trabajo en equipo, las cuales se dividen en las siguientes categorías, de acuerdo con Codina (2006) dependiendo del objetivo o meta a alcanzar:

- Para la generación de ideas: tormenta de ideas (brainstorming), escritura de ideas, planillas de comprobación, encuestas, el ¿por qué? (para identificar causas) y el ¿cómo? (para generar soluciones).
- Para el logro de consenso: reducción de listado, hojas de balance, modelos de valoración de criterios, votación ponderada (o grupos nominales), comparaciones apareadas, entre otras.
- Para analizar y reflejar los datos: esquema <<causa-efecto>>, análisis del campo de fuerzas, histograma, gráficas de tiempo, análisis de costo-beneficio.
- Para la planeación de las acciones: el diagrama de flujo, el diagrama de Gantt y el Diagrama PERT (o Ruta Crítica).

Metodología

Para el presente estudio se utilizó un enfoque cuantitativo, que como lo expresan Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucío, (2014), éste:

Refleja la necesidad de medir y estimar magnitudes de los fenómenos o problemas de investigación: ¿cada cuánto ocurren y con qué magnitud? [...] La recolección de los datos se fundamenta en la medición (se miden las variables o conceptos contenidos en las hipótesis). [...] Los análisis cuantitativos se interpretan a la luz de las predicciones iniciales (hipótesis) y de estudios previos (teoría). [...] (p. 5)

Para cumplir con dicho fin, se establecieron hipótesis de trabajo a partir de una revisión bibliográfica, las cuales se sometieron a prueba mediante la aplicación de un cuestionario enviado por correo electrónico y utilizando la herramienta de formularios de Google.

En el periodo de primavera del 2014, se enviaron a través de un formulario digital de Google, la cantidad de 93 cuestionarios, el cual representaba el universo de docentes que impartieron clases en Posgrados de Artes y Humanidades durante el periodo de Otoño 2013.

Una vez que se enviaron cuatro recordatorios a los docentes solicitando las respuestas de dicho instrumento, se determinó que el número de cuestionarios recibidos ofrecía datos suficientes para establecer una muestra significativa.

De los 93 cuestionarios enviados se obtuvieron 61 respuestas (33 mujeres y 28 hombres) del resto de participantes no se obtuvo respuesta. El instrumento constó de 13 preguntas: 4 abiertas y 9 de opción múltiple. El medio de validación del instrumento se realizó a través de la consulta con seis expertos pertenecientes al área de la investigación y posteriormente se realizó la prueba piloto con el objetivo de detectar que las preguntas hayan sido redactadas de manera clara.

En la última semana de enero del 2014 se finalizó con las pruebas del instrumento. Desde la primera semana de febrero y hasta el 26 de marzo del mismo año, se enviaron correos para invitar a contestar la encuesta. Finalmente de los 93 cuestionarios se obtuvieron 61 respuestas; por lo tanto, 32 personas no contestaron. En la primera semana de abril del 2014 se comenzó con la categorización y análisis de resultados y en el mes de marzo del 2015 se terminó con la categorización de los datos y se realizaron las gráficas correspondientes.

Como última fase se realizó un análisis de las frecuencias por cada pregunta. De esta manera, se recolectaron los datos y finalmente se analizaron y se mostraron los resultados a través de gráficas explicativas que contienen la interpretación de la información.

Resultados

Los resultados muestran que el 54% de los encuestados son hombres y el 46% mujeres. El rango de edad fluctúa entre los 28 y 77 años siendo la categoría de 43 a 47 la de mayor frecuencia, ya que el 25% de los docentes se ubican en esta edad. Se encuentra, también, que la población docente en su mayoría es menor a los 53 años (83%).

Con respecto a la experiencia, los docentes tienen, en su mayoría menos de 4 años trabajando como docentes (41%), seguidos por docentes que tienen entre 5 y 9 años de experiencia (28%). Cabe resaltar que no se especifica si dicha experiencia es sólo en esta institución.

Con respecto a la organización del trabajo en equipo, las respuestas obtenidas indican que el 97% de los docentes utiliza esta técnica de enseñanza-aprendizaje y para el 80%

de ellos este tiene un valor entre el 7 y el 10, siendo esta última cifra equivalente a extremadamente importante (ver Figura 1).

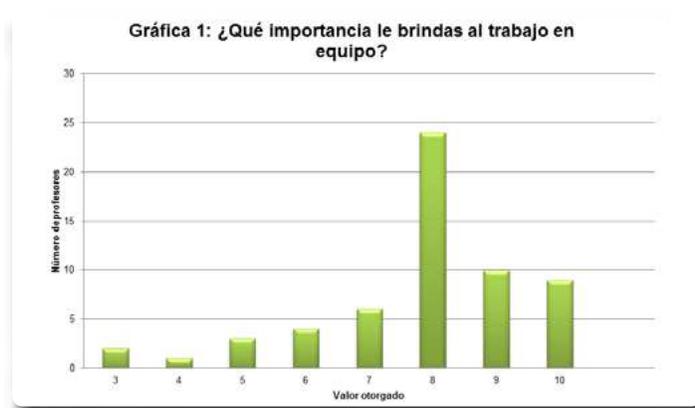


FIGURA 1. ¿QUÉ IMPORTANCIA LE BRINDAS AL TRABAJO EN EQUIPO. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2016

Se indagan también las razones por las que los docentes eligen trabajar en equipo. Las respuestas fueron categorizadas y se obtuvieron ocho grandes rubros (ver Figura 2). Favorecer la comunicación es la razón que los docentes describen con más frecuencia. Para casi una tercera parte la razón corresponde a propiciar el diálogo constructivo, para otra tercera parte la razón se relaciona con desarrollar habilidades de liderazgo y comunicación, el resto de los docentes describe razones relacionadas con la integración, el aprendizaje significativo, ahorro de tiempo y empatía con la vida profesional.



FIGURA 2. CATEGORÍAS DE LAS RESPUESTAS A LA PREGUNTA ¿POR QUÉ ELIGES QUE TUS ALUMNOS TRABAJEN EN EQUIPO? FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2016

Por otro lado, tres cuartas partes de los docentes organizan el trabajo en equipo entre el 20 y el 80% de su asignatura. Siendo la mayor frecuencia entre el 21 % y el 40% de la asignatura (ver Figura 3).

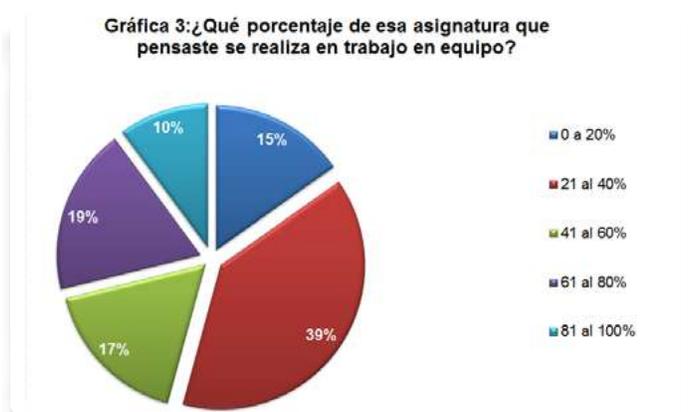


FIGURA 3. ¿QUÉ PORCENTAJE DE ESA ASIGNATURA QUE PENSASTE SE REALIZA EN TRABAJO EN EQUIPO? FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2016

En lo que respecta al tipo de actividades (ver Figura 4) que los docentes solicitan realizar en equipo, las respuestas más frecuentes se relacionan con a) ejercicios (28%), b) trabajos finales (26%) y tareas (26%). Aunque se mencionan también informes (11%) y otros como investigación, exposiciones, diálogo, revisión de casos los que se agrupan dentro de la categoría otros. Estas frecuencias demuestran que la conformación de equipos atiende razones relacionadas con lo antes mencionado ya que para elaborar dichas actividades la comunicación es indispensable en el desarrollo de actividades.



FIGURA 4. ACTIVIDADES QUE SE REALIZAN EN EQUIPO. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2016

Esta organización, de acuerdo a los docentes, depende de diversos factores, dentro de los cuales se destacan como los tres principales: a) la naturaleza de la asignatura (38%), b) la temática del curso (31%) y c) el propósito de aprendizaje (28%), ver Figura 5. Es importante señalar que las respuestas fueron abiertas por lo que estas se categorizaron por rubros. Cabe anotar que dentro de las razones expuestas por los docentes no hay alguna que exponga las competencias existentes en los estudiantes sino que estas obedecen a criterios de contenido de la materia que se imparte, cantidad de estudiantes o de tiempo disponible, así como desarrollo de habilidades colaborativas. Se ha establecido previamente que el desarrollo de habilidades de comunicación es un factor para decidir, o no, realizar una actividad en equipo, sin embargo los docentes no las relacionan con las razones para organizar los equipos de trabajo.



FIGURA 5. ¿DE QUÉ DEPENDE ESA ORGANIZACIÓN? FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2016

Con respecto a la organización ésta se conforma de varias maneras siendo la más común permitir que los estudiantes se <<organicen entre ellos>> (85%) seguida por <<de forma aleatoria>> (56%), ver Figura 6. Cabe resaltar que los docentes podían elegir más de una respuesta por lo que los porcentajes no suman 100 entre sí, sino que se establecen con respecto al total de las respuestas obtenidas. El hecho de que los equipos se conformen sin utilizar una técnica o herramienta que permita conocer las competencias de liderazgo o de arquetipos de personalidad puede deberse a la intención que el docente persigue con respecto al fomento de la comunicación ya que al ser entre los conocidos como se conforman estos grupos de trabajo el diálogo podrá ser fluido.

Debido a que este estudio tiene como objetivo diagnosticar la problemática existente no se inquirió acerca de la evaluación respecto a los diversos roles que tienen los estudiantes. Sin embargo si se realizan averiguaciones con respecto a los modos de evaluación y los productos académicos sometidos a evaluación.

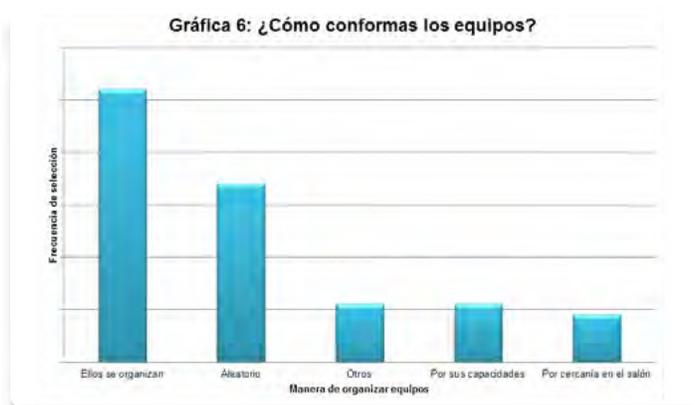


FIGURA 6. ¿CÓMO CONFORMAS LOS EQUIPOS? FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2016

Cuando se pregunta, quienes evalúan el trabajo en equipo, los respondientes tienen la opción de seleccionar más de una respuesta. Como se puede ver en la Figura 7, la mayor frecuencia es la correspondiente a la heteroevaluación (95%). Es interesante notar que el 72% de los docentes opta también, por realizar co-evaluaciones, asimismo el 51% de los docentes le permiten al estudiante autoevaluar el trabajo. Sin embargo, no todos los docentes realizan los tres tipos de evaluación. Al ser el diálogo y la temática dos factores relacionados con la organización de trabajos en equipo el docente parece centrarse en evaluar lo realizado sin consultar a los realizadores del trabajo en todas las ocasiones. Lo que lleva a pensar que esta elección es más una estrategia de enseñanza que de aprendizaje.

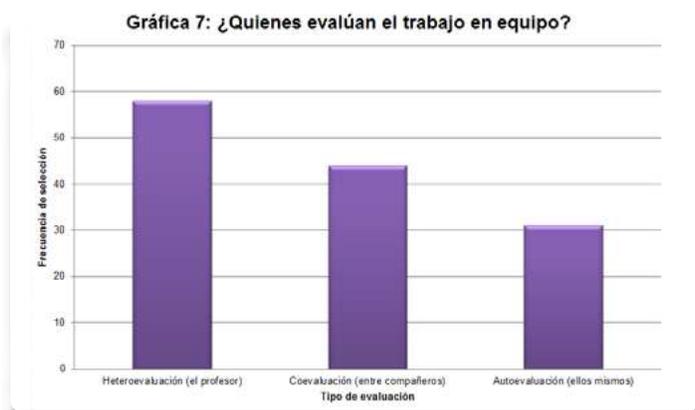


FIGURA 7. ¿QUIÉNES EVALÚAN EL TRABAJO EN EQUIPO? FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2016

Para saber qué objetos se evalúan, se le ofrecen al docente diversas opciones a seleccionar, incluyendo la opción de otro en la que debe indicar cuál. En la Figura 8 se puede apreciar que las dos categorías más frecuentes son: el producto final (87%) y el proceso (82%). En la Figura 9 se muestran las combinaciones seleccionadas por los docentes siendo para el 39% de ellos la evaluación del producto final, el proceso y el esfuerzo individual, en conjunto, la de mayor frecuencia. El 25% de los docentes evalúan sólo el proceso y el producto final y sólo 12% evalúa los 3 más otro. El 9% evalúa sólo el producto y el 7% sólo el proceso. Es decir, mientras que el esfuerzo individual no es evaluado, co-evaluado, ni autoevaluado, el producto final es lo más evaluado. Es probable que el docente espere que el producto final refleje un aprendizaje relacionado al contenido de la asignatura y por ello suponga que el esfuerzo individual no debe evaluarse sino el aprendizaje de la temática en cuestión.



FIGURA 8. ¿QUÉ SE EVALÚA? FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2016

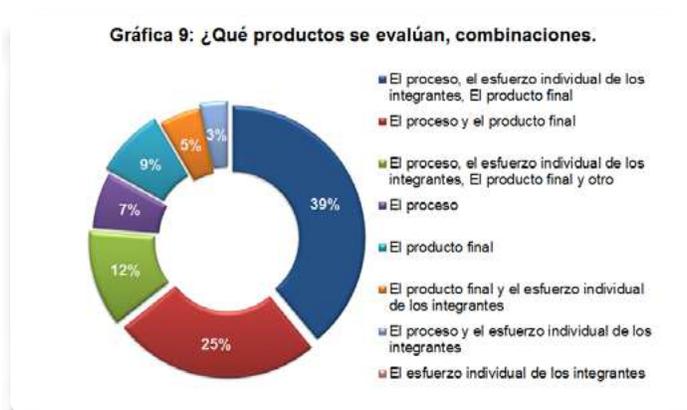


FIGURA 9. ¿QUÉ PRODUCTOS SE EVALÚAN? FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2016

Para finalizar con los resultados obtenidos es importante mencionar que la respuesta a la pregunta ¿Le otorgas la misma calificación a todos los integrantes del equipo? (ver Figura 10) muestra resultados similares. Aunque la mayor frecuencia revela que los docentes a veces otorgan la misma calificación la diferencia entre las tres opciones es poca. Si el resultado del producto refleja lo aprendido en la asignatura entonces la calificación debería ser la misma. Sin embargo, el 82% de los profesores evalúan el proceso también, esta evaluación en conjunto con la autoevaluación y la co-evaluación, que mencionan los docentes realizar, sean quizá lo que influye en la calificación individual.

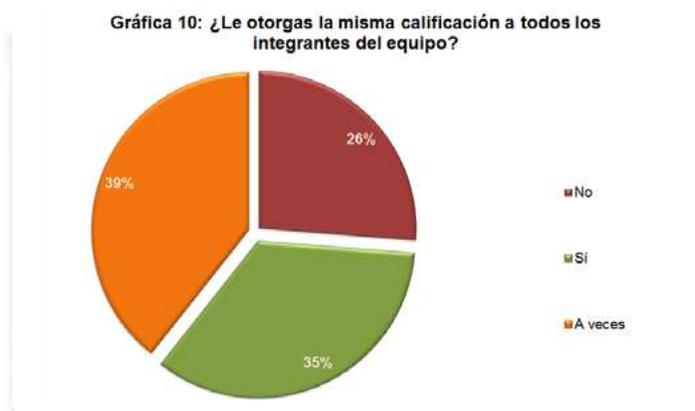


FIGURA 10. ¿LE OTORGAS LA MISMA CALIFICACIÓN A TODOS LOS INTEGRANTES DEL EQUIPO? FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2016

Conclusiones

Con respecto a identificar las prácticas docentes en relación a establecer las razones y las técnicas para conformar trabajo en equipo así como las formas de calificar y los productos que se califican se ha encontrado que:

Evaluar el producto final es más recurrente que la apreciación del proceso. Barrycoa y Lasaga (2010) mencionan que deben evaluarse aspectos psicosociales y éstos se encuentran en el proceso de realización de actividades. De acuerdo a ello, un docente debería evaluar con mayor porcentaje el proceso en comparación al producto final. Igualmente la coevaluación y la autoevaluación deberían tener un mayor peso ya que los integrantes del equipo, que en su mayoría han aceptado voluntariamente ser parte de dicho núcleo de trabajo, han desarrollado competencias y han adquirido conocimiento que no parece valorarse.

La organización de los equipos depende en gran medida de la naturaleza de la asignatura y la temática. Es decir, no todas las asignaturas son viables para trabajar en equipo, depende de los objetivos y del tipo de proyectos solicitados. Lo que no se investigó es

quién determina la naturaleza de la asignatura; si trabajar en equipo es una decisión tomada con base en indicaciones del coordinador académico del programa, del contenido del syllabus o una elección del docente basado en su experiencia.

Por otra parte, los docentes eligen que los estudiantes trabajen en equipo principalmente para que desarrollen habilidades de liderazgo y colaboración, además de promover un diálogo constructivo. Lo cual coincide con los objetivos y finalidades del trabajo en equipo planteados por Robbins (2012). Sin embargo, cuando el docente conforma los equipos, la manera de organizarlos es permitiendo que los estudiantes se organicen (el 85% de los docentes dice permitirles esta opción), cuando se esperaría que el docente, conociera las capacidades de éstos y con ello conformara los equipos para fomentar el desarrollo de las competencias que menciona son necesarias en la vida laboral. En estudios posteriores se podría averiguar si el uso de la forma aleatoria se escoge por falta de tiempo o de conocimiento para discernir las habilidades existentes en los estudiantes.

Con respecto a la evaluación, los resultados demuestran que sólo el 35% evalúa de la misma manera a todos los integrantes. Esto puede deberse a diversos factores (estilo de trabajo, producto, tiempo, entre otros) que impactan a esta decisión. Debido a que no se preguntaron las razones para otorgar calificaciones similares o diversas éstas interrogantes pueden incluirse en una futura investigación.

Con respecto a la importancia se descubrió que, efectivamente, para más del 72% de los docentes sí lo es, ya que se le otorga un valor de 8 o más en una escala del 0 al 10. Así mismo, se encontró que para más de la mitad de los docentes encuestados, en su asignatura se realizan entre el 21% y 60% de sus actividades (ejercicios, trabajo final, tareas, informes, entre otros) en equipo. Incluso en las razones otorgadas por los docentes se corrobora esta relevancia en la vida laboral, aunque no se indagó si el docente tiene los conocimientos necesarios para evaluar las competencias que ellos mismos solicitan.

Para finalizar, los hallazgos encontrados permiten establecer que hay intenciones de aprendizaje que, de acuerdo a lo que los docentes exponen, pretenden favorecer la comunicación y con ello mejorar los productos de aprendizaje, que dicho sea de paso son en su mayoría ejercicios y trabajos finales. La conformación de los equipos se basa en la aleatoriedad lo que puede favorecer la comunicación sin embargo el desarrollo del trabajo realizado, y por ende si ha habido diálogo, no es una práctica común.

Con estos hallazgos es posible continuar con esta línea de estudio en la que el propósito sea indagar a profundidad razones y con ello calificar la práctica desde el enfoque cualitativo.

Referencias

- Alles, M. (2007). *Comportamiento organizacional: Cómo lograr el cambio cultural a través de la gestión por competencias*. Argentina: Ed. Granica.
- Alles, M. (2007). *Diccionario de comportamientos: Gestión por competencias*. Argentina: Ed. Granica.
- Barraycoa, J. y Lasaga, O. (2010). La Competencia de trabajo en equipo: Más allá del corta y pega. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 1 (1111), 1-5. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/vivataca/numeros/n111/PDFs/Olgacop.pdf>
- Codina, A. (27 de marzo de 2006). *Trabajo en equipo. Enfoques y aportes principales*. [Publicación en Web]. Recuperado de http://www.degerencia.com/articulo/trabajo_en_equipo_enfoques_y_aportes_principales
- Gratton, L., y Erickson, T. J. (2007). *Ocho maneras de construir equipos colaborativos*. Harvard Business Review. América Latina.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw Hill.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Iborra, M. y Dasí, M. A. (2009). ¿Cómo aprender a trabajar en equipos integrados? El papel del aprendizaje cooperativo en la formación de directivos. *@Tic. Revista D'Innovació Educativa*, 3, 29-38.
- Real Academia Española. (2016). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de investigar: <http://dle.rae.es/>
- Robbins, S. (2012). *Comportamiento organizacional*. México, D.F.: Pearson-Prentice Hall.
- Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280.
- Rodríguez, A. y Díaz, I. (junio del 2015). *Estrategias y técnicas docentes para aplicar en clases magistrales y trabajo en equipo con grupos grandes de estudiantes universitarios*. Conferencia presentada en el XVI Encuentro Internacional Virtual Educa Guadalajara, México. Recuperado de <http://www.virtualeduca.red/documentos/23/Ponencia%20definitiva.A.Rodr%C3%ADguez.pdf>

LIDERAZGO Y COACHING EN ARAS DE LA CULTURA COLABORATIVA. UNA PROPUESTA FORMATIVA PARA EL DIRECTIVO.

*Recibido: 8 junio 2016 * Aprobado: 5 septiembre 2016*

DIANA ITZEL RAMÍREZ HERNÁNDEZ

UPAEP

dianaitzel.ramirez@upaep.mx

Resumen

La ventaja comparativa de las empresas en la afamada sociedad del aprendizaje, radicará, indudablemente, en su capital humano; en la inversión de capacitación y formación que se le dé. Hoy en día, las rutas de enseñanza y aprendizaje, han dejado de ser connotaciones meramente académicas cuando de educación permanente se habla, es por ello que, fortalecer las estructuras internas en las empresas les permitirá posicionarse en un mercado competente al comprender que el motor móvil de toda iniciativa es la persona y su potencial. Aunado a esto, la precaria vinculación entre la academia y las empresas (que favorece la investigación *in situ*), el desconocimiento de los profesionales que pueden dotar de intencionalidad estos procesos, la falta de credibilidad en la inversión del capital humano y la notoria y escasa cultura de colaboración que ve en el interior de las empresas, provocan una ruptura en el desarrollo organizacional. La presente aportación pretende, a la vez, evidenciar, a través de una propuesta modélica, una de las figuras que puede favorecer escenarios de mediación, crecimiento y desarrollo en aras de una cultura colaborativa, es decir, la propuesta es la formación como líder y como coach de los directivos, tomadores de decisiones, cuyas herramientas han de convertirse en la estrategia para el logro de metas compartidas.

Palabras clave: Capacitación, empresa, capital humano, cultura colaborativa.

Abstract

The comparative advantage of companies in the famed learning society depends undoubtedly on its human capital, and the investment in education and training that is given. Today, the traditional routes for teaching and learning no longer carry merely academic connotations when lifelong education is discussed. This is why strengthening these internal structures in enterprises will allow them to position themselves in an appropriate market, understanding that the mobile engine of any initiative are individual people and their potential. In addition to this, there is a precarious link between academia and business (which favors *in situ* research), lack of professionals who can provide intentionality these Processes, lack of credibility in the investment of human equity and the notorious and poor collaborative culture that sees inside companies, cause a break in organizational development. The present contribution at the same time, try demonstrate, through a proposal model, one of the figures that may generate scenarios mediation, growth and development for the sake of a collaborative culture, The proposal is training as a

leader and as coach to the Principals, decision makers, Whose tools will become the strategy for Achieving shared goals.

Keywords: Training, company, human capital, collaborative culture.

“Pensar en imágenes no es ni más ni menos que construir una imagen del ambiente, hacer que el modelo se adelante al ambiente y predecir que el ambiente se comportará como el modelo... El primer paso para la solución del problema consiste en construir una imagen de los <<rasgos relevantes>> del (ambiente)” (Geertz, 2003, p. 78).

La sociedad, como institución, es una representación de la cultura. Por lo tanto, lo que se espera de una cultura es que se desarrolle en la propia sociedad al ser esta la permisora y responsable de la cultura que genera. Para ello, Geertz (2003) entiende que, habida cuenta la evolución humana, se puede llegar a la hipótesis de que los recursos culturales son elementos constitutivos —es decir, no accesorios— en la vida del hombre. Su atención se debe, en sentido estricto, a la consideración prioritaria de la condición humana y a todo lo que esta implica. En consecuencia, según él, el pensar humano es un acto público con referencia a los materiales objetivos de la cultura en común y, solo después de ello, puede considerarse como una cuestión privada. Por ello, el hombre, dentro de una empresa, se desprende de esta cuestión privada para mantener relaciones sociales dentro de su trabajo (sin desprenderse de los roles que ha decidido configurar: padre, hijo, amigo, etc). Por lo que resulta un tema aún más complicado. Merced a lo anterior, resulta revelador traer a colación, de entre todos los artefactos que circundan al hombre y a sus relaciones (considerando sus configuraciones públicas y privadas), uno por encima del resto: las emociones. Geertz, a este respecto, resalta la consideración de que no solo las ideas, sino también las emociones, son artefactos culturales en el hombre.

Los aspectos afectivos e intelectivos son símbolos culturales de la mentalidad humana que tienden a diferir; sin embargo, hay que tener en cuenta que esta diferencia es funcional y no sustancial. El mismo autor considera que el hombre es el animal más emotivo de la misma forma que es el más racional, para lo que también argumenta que todo hombre debe aprender antes de funcionar como hombre. Entonces, resulta interesante preguntarse ¿cómo el hombre ha aprendido a configurar sus roles (elegidos) con relación a otros roles (adoptados) que se encuentran en el mismo ámbito laboral; ambos cargados de artefactos intelectivos y motivos que les permiten funcionar laboralmente? De tal forma, resultaría interesante prima facie detenerse en la relación constitutiva y genuina del hombre con respecto a su sociedad, su cultura y su trabajo; sumándose a la evidencia de

que, el trabajo en nuestra sociedad actual, reclama cambios sustanciales para no perder al propio hombre. Con relación al trabajo, por ejemplo, sólo a partir del siglo V comenzó la *polis* a clasificar las ocupaciones según el esfuerzo requerido y así, Aristóteles calificaba esas ocupaciones “en las que el cuerpo más se deteriora” como las más bajas (Arendt, 2009, p. 99). Cabría, entonces, formular la siguiente pregunta: ¿Cuánto deterioro hay del hombre en su trabajo? Desde una perspectiva positiva del trabajo, ¿cuánta influencia tiene el trabajo para el hombre que le permite cuidar su cultura y, a la vez, estar en otra una ya creada (empresa)?

Resulta asombroso descubrir que hay una relación inmanente al ser humano que le permite estar en un sistema creado en el cual, a su vez, le permite desarrollarse y ser productivo. En este sentido, parece inverosímil creer que la Edad Moderna no haya ideado una sola teoría en la que el *animal laborans* y el *homo faber* estén claramente diferenciados. En vez de esto, primero hizo notoria la distinción entre labor productiva e improductiva y después, el trabajo experto e inexperto, y, finalmente, superando a los dos, la división de todas las actividades en trabajo manual e intelectual. De las tres, sólo la distinción entre labor productiva e improductiva llega al núcleo del asunto. (Arendt, 2009).

Dicho en otras palabras, la distinción entre labor productiva e improductiva contiene, aunque con prejuicio, la distinción más fundamental entre trabajo y labor; puesto que, en las condiciones modernas, toda ocupación tiene que mostrar su utilidad para la sociedad en general. Todo ello hace que valga la pena preguntarse, ¿qué significado tiene el trabajo para las personas? ¿El trabajo que realizan está en consonancia con su definición? Es decir, ¿su trabajo está correlacionado (ser y hacer) con la definición que la persona misma se han dado del trabajo? o ¿se han sumado a la concepción capitalista donde el capital (monetario) es el único premio por todo el esfuerzo realizado?

Las horas de trabajo invertidas a lo largo de toda una vida deberían bastar para considerar que es un tema prioritario y poco meditado en las empresas, pero también por parte del gobierno. El trabajo forma parte de la calidad de vida de una persona. Sen (2001) por su parte, ha dado a conocer la relación entre el trabajo y el nivel de vida haciendo una diferencia entre el placer, la satisfacción del deseo y la elección para calcular la demanda de utilidades. Para ello, el trabajo y el nivel de vida requieren ser consideradas como homólogos. Es decir, el trabajo no sólo debe satisfacer las necesidades básicas (comer, vestir...), sino que debe ser también un indicador social ya que, en términos de Sen (funcionalidades y posibilidades), representan un impacto en el tipo de vida que la gente es capaz de llevar (Sen, 2001). Las empresas, en relación a la última premisa, son co-responsables de buscar estrategias para mejorar el nivel de vida de los trabajadores independientemente del salario.

En suma, la empresas que deseen buscar ventaja comparativa, necesitarán centrarse en el desarrollo de su capital humano, para ello, la condición necesaria y sostenida es la de

lograr que las empresas se conviertan en estructuras con contenido, es decir, espacios de trabajo dignos que busque el crecimiento y desarrollo de su capital humano. Es por ello, que el presente acercamiento, plantea la posibilidad de cambiar estos escenarios bajo la inminente labor de los líderes organizacionales llamados directivos.

Todos los modelos son obligadamente incompletos (Goleman y Cherniss, 2013). Por tal motivo, la presente de investigación radica en la búsqueda insaciable —sin el categórico generalista— de presentar una propuesta modélica amparada si no por la experiencia *in situ*, sí por la vinculación entre la academia y la empresa como fruto de un trabajo inter e intradisciplinar. Esto ha permitido dar evidencia de dos situaciones que merecen la pena reflexionarse: por un lado, la investigación académica como generadora de aprendizaje continuo para lograr procesos más eficientes y, por otro lado, la efectividad como logro de una red de colaboración que aprenden —gracias a sus directivos— estrategias formativas mediante una cultura de colaboración.

Por lo tanto, ante estructuras flexibles y escenarios impredecibles, surge la necesidad de fortalecer a los directivos de una empresa mediante un modelo con dos características fundamentales: *coaching* y liderazgo. En presencia de los cambios agigantados de la sociedad, surge la posibilidad de fortalecer las estructuras mediante acciones modélicas que ayuden a generar una ventaja comparativa —entre las empresas— por medio del aprendizaje; el mismo que funciona como el motor móvil de esta al considerarse como el rasgo distintivo. De modo tal que, al hablar de empresas que aprenden, resulte un factor interesante que investigar y en el que invertir.

Se han encontrado algunas iniciativas generadoras de cambio que sirven de basamento teórico para esta propuesta. Sin embargo, en ésta se focalizan los «rasgos relevantes» de una empresa que se mantiene conociendo y evaluando con la finalidad de mejorar procesos, optimizar tiempos y dar respuestas a este mundo exigente y carente de una formación continua.

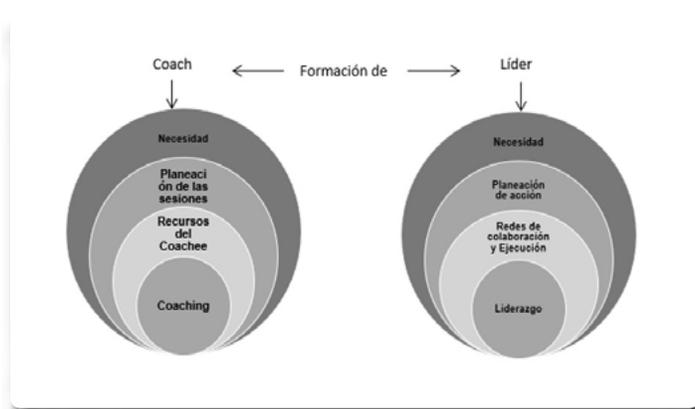
Santodomingo, Villa y Garzón (2010) presentan, por ejemplo, un modelo de *coaching* orientado al liderazgo y desempeño de ingenieros. Para ello, su investigación parte, aspecto a tener muy en cuenta, de una estrategia de crecimiento empresarial. Ésta se centra en la estimulación del autodesarrollo a partir del modelo de *coaching*, en donde se consideran factores como competencias interpersonales, niveles de aprendizaje y construcción de canales de comunicación. Todo ello hace que la investigación sea sumamente interesante en su totalidad.

Así también, en De Haro (2012), se resalta la importancia de los programas de desarrollo para el directivo: como el *feedback 360*, el cual está conectado con otros procesos ligados al *coaching*. Se postula, así, que el *coaching* ejecutivo representa un enfoque diferente de la tradicional formación centrada exclusivamente en el liderazgo. Aquí se hace énfasis en características como: la atención personalizada, las competencias especiales del *coach*,

la relación entre cliente (*coachee*) y *coach*, y la utilidad de seguir un proceso para facilitar los resultados esperados. En la práctica habitual, el *coaching* ejecutivo se lleva a cabo mediante sesiones dirigidas, las cuales ayudan, a su vez, a fortalecer la acción líder. De Haro (2012), hace así hincapié en poner como base la investigación para conocer el grado de impacto del *coaching*. Su propuesta se centra en la creación de modelos específicos que puedan guiar a la investigación para que las propuestas modélicas se perciban más significativas que generalistas.

En esta misma línea, el *coaching* ha sido considerado también como “la forma natural del liderazgo del siglo XXI” (Losada, 2009, p.13), el cual consistiría en un proceso de influencia interpersonal y de acompañamiento. Según el autor, las organizaciones que aprenden tienen, por añadidura, líderes que fortalecen las relaciones interpersonales mediante sus competencias sociales y emocionales puestas en práctica, logrando un clima de apertura y de confianza que propician un diálogo valioso para la organización. Lograr que el *coaching* sea la naturalidad del liderazgo es una tarea que implica ciertamente formación para cualquier directivo de cualquier organización.

En consecuencia, el valor potencial de un directivo es su formación personal. Sin embargo, es preciso también distinguir entre su formación y la formación para su equipo de trabajo. Cuando Gorrochotegui-Martell (2011) habla acerca del talento ejecutivo —el mismo que debe centrarse en competencias interpersonales orientadas al logro de relaciones intrapersonales efectivas: comunicación, trabajo en equipo, delegación—, uno se puede dar cuenta de que se presenta como el elemento favorecedor y distintivo de la labor de este. Sin embargo, es de súbito atender a la premisa en la que manifiesta el afamado liderazgo personal, teniendo por misión «lograr el autoliderazgo que promueve la profesionalidad y ejemplaridad del directivo». Por lo anterior, se recomienda tener precaución para no caer en reduccionismos conceptuales que no empatan con la acción y pierden sentido con solo mencionarse: *autocoaching* y autoliderazgo, por ejemplo. Es decir, se requiere diferenciar la formación del *coach* y del líder con base a sus habilidades, destrezas, actitudes y valores de la acción que realizan con ellas en pro del desarrollo de las personas, a saber, el *coaching* y el liderazgo. La formación del directivo se da, por el contrario, en la periferia de estos. Precisamente, esta periferia y alejamiento son los que permiten ver lograda la acción esperada: que las personas aprendan por sí mismas y con



sus propios recursos; así pues, el líder y el coach son, en sentido estricto, puentes que favorecen y propician.

FIGURA 1. FORMACIÓN DEL LÍDER. ELABORACIÓN PROPIA.

En la imagen anterior se muestra la periferia de la formación del líder y del coach. Una vez que entran dentro del círculo comienza el ejercicio de la su formación hasta ver lograda la acción de *coaching* y liderazgo. Es decir, primero, con sus habilidades, herramientas, conocimientos y estrategias comienzan a desarrollar las condiciones para llevar a cabo su tarea, posteriormente, se logra.

Gorrochotegui-Martell, Vicente-Mendoza y Torres-Escobar (2014), por su parte, resaltan que el directivo, además de tener una formación académica sólida, también requiere un asesoramiento que le permita desarrollar sus competencias. Este asesoramiento, proponen, se da a través de un proceso intencional de *coaching* en competencias de liderazgo mediante: el Modelo Integral del mejoramiento del clima laboral escolar por influjo del *coaching* en competencias de Liderazgo. Aunque es un ejemplo en la modalidad escolar, permite seguir considerando que el *coaching* y el liderazgo son la dupla perfecta para la acción del directivo.

Dentro de la organización, el *coaching* y el liderazgo deben cerciorarse de que todas sus intenciones se alineen a los planes formativos de la misma. Nidus y Sadler (2011) han propuesto el *coaching* formativo (*Formative Coaching*) a los directivos de las instituciones educativas permitiéndoles construir un análisis profundo de la enseñanza y el aprendizaje. Como se ha visto anteriormente, el *coaching* se centra en el aprender más que en el enseñar. Sin embargo, el directivo debe garantizar en cualquier caso que ambos procesos se garanticen, enfocándose como coach en el primero y como líder en el segundo.

Por su parte, Jiménez (2012) comenta que el *coaching*, como modelo de formación, promueve la participación de las personas —donde el diálogo y la acción se interrelacionan— en diversas situaciones comunicativas, las mismas que permiten generar canales

de comunicación más fluidos y enfocados a la meta común. El líder, para ejercer su liderazgo, necesita una comunicación puntual y prudente que permita que su red de colaboradores conozca la directriz de los planes para el cumplimiento de metas y objetivos.

Si la intención es caminar hacia el desarrollo de la cultura de formación, la perspectiva de las organizaciones se ve obligada a cambiar. No puede haber desarrollo si antes no se ha logrado cambiar de mentalidad. Cuando entre la jerga empresarial se escucha la conocida gestión de conocimiento, el capital intelectual o, incluso, la pedagogía empresarial, parece que la fuerza de las palabras se atenúa con las acciones inconsecuentes que se desprenden de estos conceptos, pues si bien, dentro del marco conceptual, son innovadores, dentro del marco de ejecución constituyen un reto. Cuando nos aventuramos, pues, a hablar de gestión del conocimiento, se están considerando convertir los conocimientos y las habilidades en la fuerza de trabajo (Monagas-Docasal, 2012).

El capital intelectual todavía es un tema que genera mucha incertidumbre y escepticismo (Portuondo, 2001). Así, en algunas organizaciones todavía se sigue considerando como parte de la contabilidad tradicional, ya que este no mide los activos tangibles. Resulta aún más difícil resaltarlo cuando el trabajo es exhaustivo, es decir, cuando se encuentra fuera de su descubrimiento y, por lo tanto, fuera de su valoración e investigación.

Sin lugar a dudas, la nueva ventaja competitiva de las empresas estará supeditada en la formación y en la gestión del talento de los colaboradores. Algunos procesos clave en la gestión del talento humano y del conocimiento según son “la planeación estratégica, optimización de las planillas, determinación de las competencias laborales, la selección del personal por competencias, la evaluación del desempeño por competencias, la formación por competencias, la organización que aprende y la compensación laboral” (Cuesta, 2010, p. 448).

Por lo tanto, intentar definir el talento trae consigo un despliegue de aquellos estudiosos en el tema que se han atrevido a definir lo prácticamente indefinible. López (2011, p. 76) propone, en función de las personas y su acción potencial, “personas con competencias que enriquecen los objetivos del negocio y sirven de palanca para el desarrollo de la organización”; las personas con competencias —como lo sostiene la autora— son aquellas que tienen habilidades, conocimientos, actitudes sobresalientes que facilitan el trabajo y ganan competencia para la organización.

Resulta necesario y, a la vez que ilusorio, pensar, en palabras de Mestres (2007, p. 11), que “el desarrollo de las competencias requeridas a ocupar una posición determinada corresponde en primer lugar a la persona interesada y no a la empresa”. Sin embargo, la empresa debe generar las condiciones de desarrollo que permitan vislumbrar el potencial de las personas puesto en marcha y los logros que vendrán por añadidura. Incluso, como lo declara el autor, encontrar este potencial podría facilitar procesos propios de la empresa (como los planes de sucesión).

Los sistemas imperantes, así como los cambios drásticos y la sociedad moderna en general, muestran la necesidad que tienen las organizaciones de reflexionar y redefinir cómo llevar a cabo sus iniciativas y estrategias. Es indudable que la vida laboral en una organización constituye un aspecto más en la formación de los colaboradores pues: ¿Cuántas horas son invertidas en una jornada laboral? ¿En cuánto potencial se puede invertir? ¿En qué se prioriza para el logro de objetivos? El aprendizaje y la sucesión de este generan un diferencial abismal que, de manera extraordinaria, logra que las empresas se percaten de cómo están trabajando y cómo pueden mejorar. Meza (s.f.), por su parte, y en este sentir, habla de la Pedagogía Empresarial, la cual “busca continuar y desarrollar el proceso formativo de la persona en el entorno empresarial para actualización de las competencias humanas que permitan desempeñar un puesto de trabajo actual o futuro” (p. 78). Una propuesta, cuya intención invita a ser competente en un mercado cambiante.

Está de sobra demostrar la importancia; el reto es, por el contrario, asumir la responsabilidad. Lo que se ha aprendido en nuestro pasado requiere ser renovado, contrastado y actualizado (Palomares y González, 2007). El *coaching*, como herramienta de cambio, se ajustará al devenir social y tecnológico y, así, permitirá un estado de prevención antes que de intervención; sin embargo, esto sólo se dará en empresas que investiguen y aprendan constantemente. Será de mucha ayuda la generación de propuestas modélicas que permitan delinear las aspiraciones de las empresas con respecto a su Cultura Organizacional.

Por lo anterior, se muestra la propuesta que fortalece la acción del directivo e impacta en toda la organización al ser propiciadora de dos acciones que favorecen el cambio: la enseñanza y el aprendizaje. Se ha sistematizado la propuesta en una tabla que contiene fases, criterios y competencias. Así pues, contiene algunos cuestionamientos que ayudarán a facilitar la respuesta del directivo en función de la fase, el criterio y la competencia. Cabe resaltar que este modelo se muestra como producto teórico-académico previo al sometimiento de la evaluación de expertos.

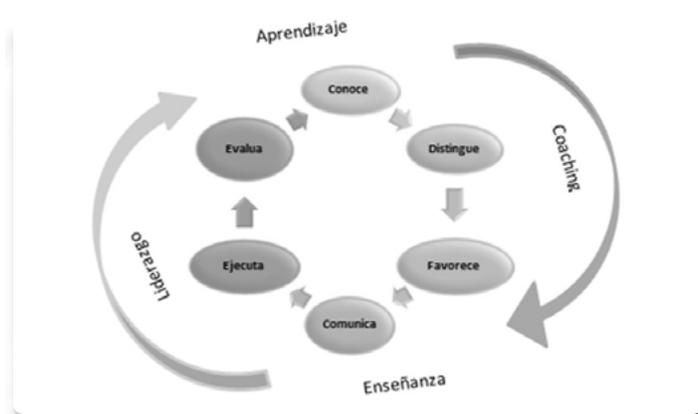


FIGURA 2. MODELO #1. ELABORACIÓN PROPIA.

Aclaratoria conceptual del proceso

Coaching, liderazgo, enseñanza y aprendizaje

Lo esperable de cualquier modelo es su movilidad. Sin pretender dar una definición de los elementos favorecedores del proceso —los mismos que ya han sido considerados como los factores móviles de este—, se ha hecho hincapié en su funcionamiento con miras a la pretensión última: el desarrollo de una cultura de colaboración. Por lo tanto, se comenzará con el aprendizaje: todas las empresas requieren saber qué están aprendiendo (aprender a aprender), qué están dejado de aprender (aprender a desaprender) y, sobre todo, qué requieren aprender (aprender a posicionarse). Este proceso es facilitado por el *coaching* (el qué y cómo lograrlo) como herramienta que facilita la comunicación, el establecimiento de objetivos y el acompañamiento constante. Los directivos, por medio de este acompañamiento, comienzan a compartir la responsabilidad y a fortalecer a los propios colaboradores brindándoles herramientas. Esto último se logra mediante su liderazgo, el cual permite la ejecución de un sinnúmero de iniciativas en relación con todo el potencial dentro de la empresa. Este liderazgo permite enseñar a su vez (el por qué y para qué), habida cuenta de que esta enseñanza les proporciona autonomía, la cual será necesaria para que ellos, por sí mismos, se insertasen nuevamente en el proceso.

El modelo sugiere entender este proceso como la posibilidad de sistematizar las intenciones. A pesar de lo cual, este proceso está muy alejado de considerarse como un baremo de la productividad y del control de las acciones (las que a su vez son consideradas, evidentemente, aunque son los criterios a evaluar). Más bien, la importancia de este modelo reside en el desarrollo de una cultura que aprende y enseña mediante el binomio perfecto del directivo: el *coaching* y el liderazgo.

Cuando estos elementos se movilizan dentro de una organización, permiten: conocer, distinguir, favorecer, comunicar, ejecutar y evaluar las acciones, los objetivos, las metas, las iniciativas, el posicionamiento y, sobre todo, permiten dilucidar la ventaja comparativa. Esta cultura colaborativa invita, en virtud de lo cual, a entrar al círculo virtuoso de los competidores que priorizan en la investigación, en la inversión de su capital y retoman ambas cuestiones para ponerlas en servicio de la sociedad. He aquí la diferencia entre empresas que simplemente producen y empresas que aprenden a producir y saben por qué lo hacen.

A continuación se detalla el proceso interno formativo de los directores. Las fases que componen al modelo, así también, las competencias a adquirir y, finalmente, en la última columna, se proponen una serie de cuestionamientos que le permitirán al directivo la autoevaluación de su acción.

Conoce: hace referencia a la concepción general de la empresa; fortalezas y desafíos. Así también, el conocimiento del personal que tiene a su cargo el directivo.

Fase	Criterio	Competencia	Preguntas Auxiliares
Conoce	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento de la empresa: estructura, Cultura Organizacional y colaboradores. 2. Objetivos, metas y propósitos de la empresa (con respecto a sus expectativas de crecimiento). 3. Posicionamiento de la empresa. 4. Recursos (tangibles e intangibles). 	Análisis y comprensión de la organización.	<p>¿Cuáles son las percepciones de tus trabajadores con respecto a su trabajo?</p> <p>¿Cuáles son las mayores dificultades a las que se enfrentan la empresa?</p> <p>-¿Consideras que tus colaboradores tienen lo necesario para desempeñar su trabajo en función de las expectativas de posicionamiento de la empresa?</p>

FIGURA 3. CONOCE. ELABORACIÓN PROPIA.

Favorece: esta fase permite tener el mapeo de la realidad de los colaboradores. Así también, permite sentar las condiciones requeridas para propiciar cambios.

Fase	Criterio	Competencia	Preguntas Auxiliares
Favorece	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ambientes para la confianza y la apertura. 2. La formación de los colaboradores según el puesto y cuya intención sea potenciar su carrera laboral. 3. Planes de carrera dentro de la organización (sucesión y rotación). 	Propiciar y generar cambios.	<p>¿Tu comunicación permite que los colaboradores externen sus necesidades?</p> <p>¿Tus colaboradores te han sugerido algún tipo de capacitación/formación fuera de las necesarias para realizar su trabajo?</p> <p>¿Consideras que la organización invierte adecuadamente en la formación y capacitación de su personal?</p> <p>¿Cuál es la percepción de la sucesión y rotación dentro la empresa?</p>

FIGURA 4. FAVORECE. ELABORACIÓN PROPIA.

Distingue: en esta fase se ve la amplitud y el discernimiento de aquellas acciones propiamente de la empresa y de los perfiles que se requieren. La distinción permite generar la estrategia y competencia.

Fase	Criterio	Competencia	Preguntas Auxiliares
Distingue	<ol style="list-style-type: none"> 1. El perfil y la descripción de cada puesto. 2. Las necesidades de la empresa. 3. Las necesidades del colaborador con relación a su trabajo y potencial. 4. Un plan de inducción, de uno de capacitación a uno de formación. 5. Las exigencias internas y las demandas externas. 6. Las expectativas y las prioridades. 	Perspectiva estratégica	<p>¿En qué medida tu área favorece los objetivos generales de la organización?</p> <p>¿Los perfiles de los puestos satisfacen a los mismos o los potencializan?</p> <p>¿Consideras la formación, la capacitación y la inducción como procesos diferentes?</p> <p>¿Has observado la necesidad de implementar nuevas estrategias para que tus colaboradores desempeñen mejor sus labores?</p>

FIGURA 5. DISTINGUE. ELABORACIÓN PROPIA.

Comunica: esta fase observa y conoce la comunicación dentro del trabajo misma que permite fortalecer las redes de colaboración. En esta fase, las competencias emocionales y la toma de decisiones cobran mayor fuerza

Fase	Criterio	Competencia	Preguntas Auxiliares
Comunica	1.Los canales de comunicación 2.Las relaciones interpersonales 3.Visión compartida 4.Convivencia laboral 5. Relación directivo-colaborador y colaborador-colaborador.	Competencia Socioemocional	¿Cuáles son los medios de comunicación que tienen? ¿Con qué frecuencia se reúnen? ¿Cómo es la relación con tus trabajadores? ¿Cuáles son los temas de mayor relevancia? ¿Cuáles son los temas que generan conflicto?

FIGURA 6. COMUNICA. ELABORACIÓN PROPIA.

Ejecuta: esta fase evidencia la realidad de la empresa en función del trabajo realizado.

Fase	Criterio	Competencia	Preguntas Formativas
Ejecuta	1.Cumplimiento de tareas asignadas 2. Conoce los riesgos, las limitantes y los desafíos que imposibiliten el logro de objetivos. 3. Elabora planes de acción viables, medibles y evaluables.	Planificación, desarrollo y organización del Liderazgo	¿Cómo has logrado discernir entre las habilidades técnicas y personales de cada colaborador? ¿Has notado algún tipo de resistencia por parte de tus colaboradores? ¿Cuáles son las actividades recurrentes que paralizan a las acciones y a los objetivos? ¿Los colaboradores te perciben como el jefe que da la directriz en el trabajo (y sus retos) o el líder que inspira a trabajar en conjunto?

FIGURA 7. EJECUTA. ELABORACIÓN PROPIA.

Evalúa: esta fase corona la acción del directivo mediante procesos que den a conocer qué mejorar y cómo lograrlo.

Fase	Criterio	Competencia	Preguntas Formativas
Evalúa	1. Formas y espacios para realimentar. 2. La evaluación como clave de éxito para los procesos. 3. La cultura de evaluación.	Habilidad para realimentar las acción de los colaboradores	¿Cuál es la concepción que tienen tus trabajadores con respecto a la evaluación de su trabajo? Después de evaluar el desempeño y el resultado de tus colaboradores, ¿les ofreres panoramas distintos de cómo mejorar? ¿Con qué frecuencia <i>realimentas</i> el trabajo de tus colaboradores?

FIGURA 8. EVALÚA. ELABORACIÓN PROPIA.

Metodología

Tipo de Estudio:

La fiabilidad es de suma importancia cuando se trata de una investigación cualitativa. Esta, junto con el proceso de validación, son determinantes para obtener resultados que se acerquen a definir el objeto de investigación. Cabe resaltar que la validación, para este estudio, de expertos, estuvo acompañada de la atinada elección de personas con larga trayectoria en la formación, capacitación y desarrollo empresarial. Para el presente estudio, se eligió la validación por Juicio de expertos la cual es definida como: “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar y Cuervo, 2008, p. 29).

Se proceso fue el siguiente:

1. Una propuesta modélica basada en dos características que le dan funcionalidad a la empresa: el proceso formativo (aprendizaje, enseñanza, *coaching* y liderazgo) y el proceso interno que favorece las intenciones formativas de los líderes (conocer, distinguir, favorecer, comunicar, ejecutar y evaluar).
2. Posteriormente, se realizó un cuadro que cotejara el proceso formativo y las intenciones de los líderes en función del desarrollo de competencias, es decir, se evidenció que competencias se generan en los colaboradores cuando se conoce a través del *coaching*, cuando se distingue a través del *coaching*, etcétera (el cuadro es el que se aprecia de la figura número 3 a la 8).
3. Así también se implementaron dos columnas (fortalezas y áreas de oportunidad) al final, en las cuales los expertos darían comentarios sobre la conexión del primer modelo y la tabla mostrada.
4. Al final, se realizaron las siguientes preguntas: ¿Consideras que el esquema gráfico permite entender ipso facto la intención general del modelo?, ¿Por qué? ¿Cuál es tu opinión general del Modelo?, ¿Qué logras percibir? Y ¿Agregarías o quitarías alguna fase? Estas preguntas ayudaron a realizar la interpretación.

Colaboradores:

Tanto el primer modelo junto con la gráfica, fueron presentados a 5 directivos de trayectoria exitosa. Cabe resaltar que los directivos se eligieron de forma aleatoria procurando cumplir con un solo factor denominador: tener relación con el departamento de Capital Humano y/o encontrarse en un área estratégica de formación y desarrollo en sus empresas.

La estrategia de esta selección fue la siguiente: un directivo de una empresa pequeña (aunque con varias sedes en la República: México, CDMX, Guadalajara e Hidalgo) con

impacto significativo para la región de Apan, Hidalgo; un directivo de una multinacional, con sede en el extranjero (Brasil), que permitiera ver la aplicabilidad del modelo en un escenario macro internacional; un directivo de una multinacional (Puebla), altamente significativa puesto que es abastecedora y generadora de gran parte del desarrollo económico para el estado; así también, dos directores académicos (Puebla, UPAEP) con trayectorias empresariales; los cuales pudieran percibir las necesidades formativas/colaborativas dentro de las organizaciones.

Aplicación:

La aplicación consistió en la presentación del modelo –después de una breve explicación del tema de investigación– pidiendo que su colaboración, en calidad de expertos, permitiera mediante observaciones ayudar a mejorar la propuesta. En el instrumento se agregaron dos columnas más: fortalezas y áreas de oportunidad, por ello, su colaboración consistió en la revisión de cada una de las fases y en arrojar en estas últimas sus comentarios. Una vez recopilados los instrumentos, se llevó a cabo una revisión minuciosa de las recomendaciones.

Interpretación:

Se segmentaron sus respuestas en cuatro cuadrantes: estructura iconográfica, contenido, movilidad y relevancia y pertinencia. Cabe señalar que, cuando se brindó la información sobre el modelo, se planteaba (mediante el mismo) el desarrollo de una cultura de formación empresarial. Sin embargo, con base a los comentarios sobre la intención modélica y la representación iconográfica, los evaluadores consideraron (en su mayoría) que no evidenciaban el desarrollo hacia una cultura de formación sino más bien, una cultura de colaboración. Eso permitió repensar la intención de la hipótesis; lo que se requiere antes de una cultura de formación es una sólida cultura colaborativa que aprenda a aprender y que, a su vez, ayude a enseñar a otros a aprender: sólo en ese momento, se puede hablar de la cultura formativa.

Lo interesante de esta clasificación (estructura iconográfica, contenido, movilidad y relevancia y pertinencia) es que surge precisamente por los comentarios categóricos de los expertos. Los siguientes resultados fueron los siguientes:

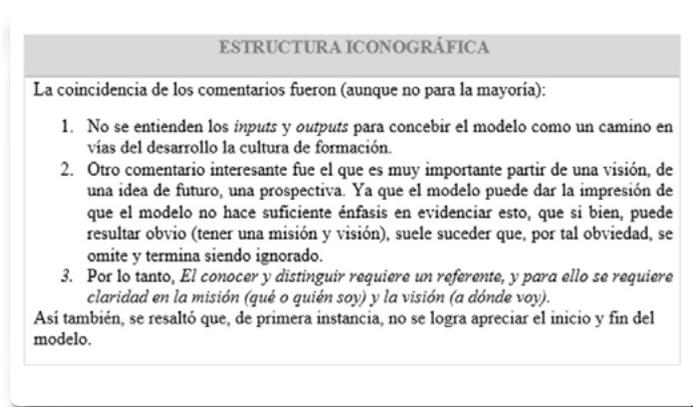


FIGURA 9. ESTRUCTURA ICONOGRÁFICA. ELABORACIÓN PROPIA.

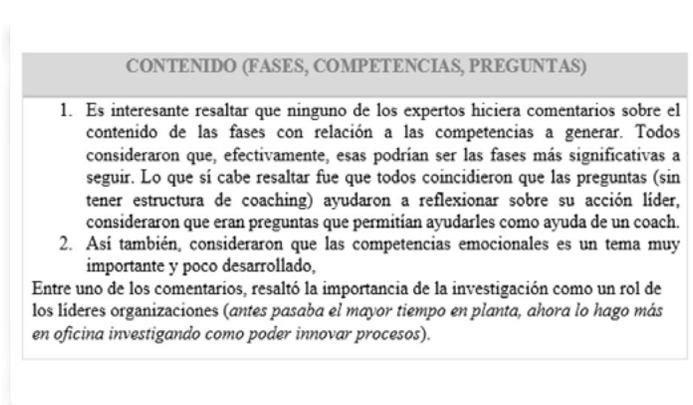


FIGURA 10. CONTENIDO. ELABORACIÓN PROPIA

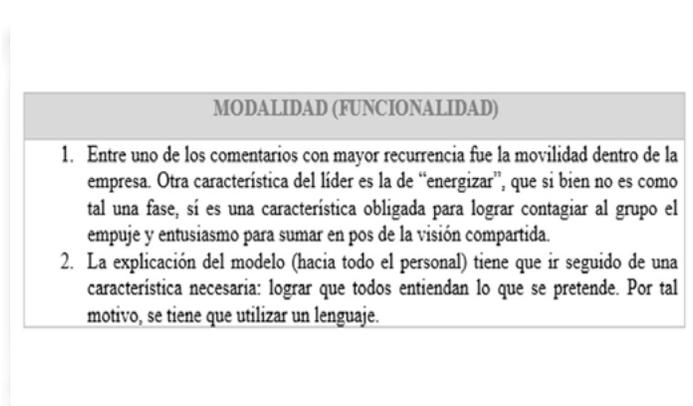


FIGURA 11. MODALIDAD. ELABORACIÓN PROPIA.

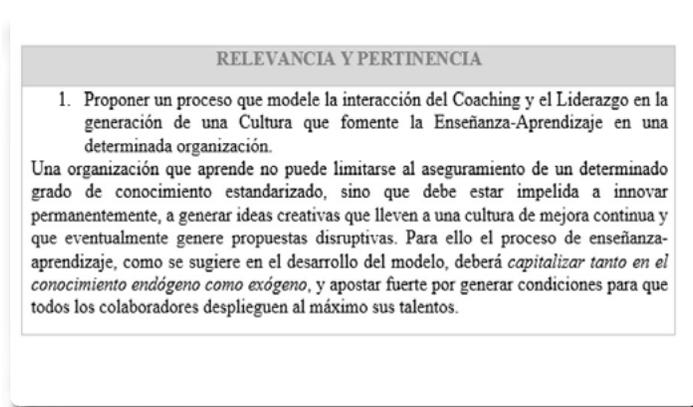


FIGURA 12. RELEVANCIA Y PERTINENCIA. ELABORACIÓN PROPIA.

Después de la valoración por los expertos, se atiende al cuadrante de estructura iconográfica, donde mayor causó confusión y poca percepción de la intención, se muestra la propuesta final: se dan a conocer los *inputs* (Cultura Organizacional), los *outputs* (formación del colaborador), se da mayor movilidad al modelo y, principalmente, se distingue la formación del directivo.



FIGURA 13. MODELO FINAL. ELABORACIÓN PROPIA.

Conclusiones y discusión

Después de lo observado, analizado e interpretado, se llegan a estas conclusiones:

Considerar que la ventaja comparativa entre las empresas radicarán en la calidad y pertinencia de formación y capacitación que las empresas decidan invertir.

Considerar la formación de los directivos en dos de acciones constitutivas de los tomadores de decisiones: liderazgo y *coaching* para favorecer la visión organizacional, los canales de comunicación y cumplimiento de objetivos.

Así también, será necesario, entender la formación y la capacitación empresarial alejada de la perspectiva académica (escolar); es decir, aunque el proceso de aprendizaje que se da en estas es cuidado no es, por el contrario, tan detallado y guiado como en las aulas educativas.

Lograr que la investigación académica obtenga alcances empresariales mediante la vinculación empresa-universidad (favoreciendo el perfil de los Profesionales de la Educación en ámbitos de formación y capacitación).

Conocer que este modelo puede lograr un impacto de manera diferente según las características de la empresa y los líderes.

Considerar a las empresas como parte de la Educación Permanente de las personas y su inversión en ellas, contribuirá en los resultados que la empresa tienen.

En resumen, la falta de inversión en el tema formativo resulta un gran desafío para la empresa y por lo tanto, se requiere contar con algunas estrategias que permita reeditar la inversión. Por ejemplo: el Retorno de Inversión (ROI, por sus siglas en inglés) del Capital Humano. Tanto Phillips, Phillips y Edwards (2012) y Fitz-enz (2003), dan a conocer cómo el ROI de los programas de formación (capacitación) ha beneficiado a las organizaciones que desean tener inversión tangible a partir de acciones intangibles. Este último autor considera que el ROI es una evaluación que da beneficio al valor de las acciones realizadas por el capital humano de las organizaciones ya que considera, no en vano, que el ser humano es el único elemento que genera valor. Por lo tanto, resulta interesante considerar al ROI como una medición que da valor añadido al capital humano.

El modelo aquí presentado, se socializó en el segundo Congreso Internacional. Formación de Profesionales de la Educación: Perspectivas y Desafíos Emergentes en Oaxaca, Oaxaca (2015) con la finalidad de evidenciar un campo laboral para el Profesional de la Educación, aquí se mostró la versión argumentada y completa que dio origen a este modelo. El siguiente paso, será la aplicación de este modelo en diferentes empresas para saber su funcionamiento.

Referencias

Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

Cuesta, A. (2010). *La gestión del talento Humano y del conocimiento*. Bogotá: Ediciones ECOE.

De Haro, J.M. (2012). El análisis de los resultados del coaching ejecutivo: una propuesta de clasificación, *Papeles del Psicólogo*, vol.33, núm.3: 221-226.

- Escobar, J, & Cuervo, Á. (2008). "Validez de Contenido y Juicio de Expertos", *Avances de Medición*, 6, p.27-36.
- Fitz-enz, J. (2003). *El ROI del Capital Humano. Cómo medir el valor económico del rendimiento del personal*. Barcelona: DEUSTO.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goleman, D y Cherniss, C. (2013). *Inteligencia Emocional en el trabajo*. Barcelona: Kairós.
- Gorrochotegui-Martell, A. (2011). Un Modelo de "coaching" en directivos escolares, *Educ. Educ*, vol. 14, núm. 2: 123-124.
- Gorrochotegui-Martell, A., Vicente-Mendoza, I., & Torres-Escobar, G. (2014). Evaluación de un proceso de coaching en directivos y su impacto en el clima escolar, *Educ. Educ*, vol.17, núm.1: 111-131.
- Jiménez, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente, *Profesorado*, vol.16, núm.1: 238-252.
- Losada, J. (2009). Coaching, PNL e integración apreciativa: una alianza sinérgica, *Debates IESA*, vol.14, núm. 1: 13-15.
- López, C. (2011). Identificar y desarrollar talentos en la organización, *Revista de Antiguos Alumnos del IEEM*: 76-77.
- Maestres, R. (2007). La sucesión gerencial: uno de los grandes retos del siglo XXI, *Pareceres*, vol.12, núm.3: 9-11.
- Meza, M. (s/f). Modelos de Pedagogía Empresarial, *Educ. Educ*, vol.8: 77-89.
- Monagas-Docasal, M. (2012). El capital intelectual y la gestión del conocimiento, *Ingeniería Industrial*, vol.33, núm.2: 142-150.
- Nidus, G., Y Sadler, M. (2011). The principal as Formative Coach, *Educational Leadership*: 30-35.
- Palomares, R., & González, F. (2007). Premisas de una nueva forma de gestión del conocimiento: el trabajo colaborativo en una comunidad de prácticas de campo de coaching, *Ibersid*: 37-41.
- Phillips, P., Phillips, J., y Edwards, L. (2012). *Measuring the success of Coaching. A step-by-step guide for measuring impact and calculating ROI*. United States of America: the American Society for training & development.
- Portuondo, I. [2001]. El profesional de la información: Capital Intelectual determinante en los servicios de información, *Ciencias de la Información*, vol.41, núm.3: 75-76.
- Santodomingo, H., Villa, E., y Garzón, M. (2010). Desarrollo de un modelo de coaching orientado al liderazgo y desempeño dirigido al departamento gestión mantenimiento de una empresa de trasmisión de energía eléctrica, *Escenarios*, vol.8, núm.2: p.81-87.
- Sen, A. (2001). *El nivel de vida*. España: Editorial Complutense.

LA FORMULACIÓN DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS: DISPOSITIVO DE INTERACCIÓN EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

*Recibido: 8 junio 2016 * Aprobado: 5 septiembre 2016*

HÉCTOR TRONCHONI ALBERT

UPAEP

hector.tronchoni@upaep.mx

Resumen

El uso de la formulación de preguntas y respuestas con función correctiva y atencional en las sesiones, principalmente, expositivas ha puesto de evidencia la necesidad de replantear la comprensión del estilo de instrucción del docente universitario teniendo en cuenta el papel que juega la comunicación entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Frente a la tendencia a aplicar programas para la formación de la competencia comunicativa, lingüística e interpersonal, de los estudiantes, este ensayo presenta una revisión teórica del tema en cuestión y propone que la práctica y entrenamiento de los docentes en la formulación de preguntas y respuestas es una óptima estrategia para mejorar la calidad de la comunicación y, por lo tanto, del aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: comunicación educativa, relaciones interpersonales, educación superior, proceso enseñanza aprendizaje, educación humanista.

Abstract

The use of the Question/Answer (Q/A) method with corrective and attention functions in Master Classes has shown the need to reconsider the instruction style of the teacher; keeping in mind the role of communication between teacher and students in the process of learning. Considering the high use of programs aimed at formulating communicative, linguistic and interpersonal competitiveness in students, this essay presents a theoretical review about the issue and proposes the training of teachers in the Q/A method as an optional strategy to improve the quality of communication and, as a result, the learning by the students.

Keywords: communication, interpersonal relations, higher education, teaching learning process, humanistic education.

Es hasta los años 50 que inicia el interés sobre el análisis de la vida en las aulas y de las interacciones que se producen y conforman la dinámica compleja en la que participan profesores y estudiantes (Cubero, 2001), y sus repercusiones en el aprendizaje. Investigadores como Edwards (1990) y Furlong (1987) han definido a la educación como un proceso comunicativo que consiste en el desarrollo de procesos mentales y términos de referencia compartidos a través de los cuales el discurso emocional adquiere significado y sentido para los participantes.

Cada vez se estudia más el intercambio comunicativo entre docentes y estudiantes, es decir, la comunicación interpersonal con sentido de competencia (Salleh, 2008) en la práctica educativa y, en particular, la formulación de preguntas y respuestas (de aquí en adelante se denominará PR), como un recurso dialógico que tiene lugar en distintos formatos comunicativos (clases magistrales, sesiones expositivas, sesiones con carácter colaborativo...) en las aulas universitarias.

En lo que concierne a la situación actual sobre este asunto existe una estrecha conceptualización sobre este recurso por parte de los docentes universitarios en la Educación Media Superior. Generalmente, el docente que imparte una clase de 50 minutos en Licenciatura o de 2 y 3 horas en Posgrado UPAEP, inicia la clase con la exposición de un tema que administra por medio de conceptos secuenciados y procede a realizar en diversos momentos de la exposición preguntas dirigidas, comúnmente, a los estudiantes. Las preguntas en las clases magistrales son formuladas y contestadas por el docente; esto lleva a pensar la formulación de PR como una estrategia para centrar la atención de los estudiantes y darle un papel activo a la clase magistral (Bamford, 2005).

El formato discursivo expositivo es el método de enseñanza más extendido y empleado en las aulas universitarias de los cinco continentes en donde la formulación de preguntas por el docente tiene, en su uso habitual, básicamente una doble función: comprobar la atención de los estudiantes y la comprensión que éstos se van formando del tema objeto de estudio.

Entre las causas a esta situación Dillon (1978) en *Using questions to depress student thought* identifica que en el intercambio comunicativo entre el docente y el estudiante se violan frecuentemente dos convenciones del discurso social: a) el docente, quien formula la pregunta, ya conoce la respuesta y, b) el estudiante, quien responde, frecuentemente no espera conocer la respuesta. Además, Barnes y Todd (1995) desde un punto de vista positivista, consideran que los docentes formulan preguntas para dirigir a los estudiantes hacia un final preconcebido. Finalmente, Schwab (1969) destaca el carácter inquisidor del aprendizaje y plantea que la información que aporta el docente quien imparte una clase magistral debe ser interpretada por el estudiante, más que considerarla una fuente de autoridad.

En consecuencia a las causas anteriores las instituciones educativas mexicanas, públicas y privadas, por lo general, siguen un enfoque tradicional de enseñanza que se aplica en las aulas; estas prácticas se integran en un aprendizaje descontextualizado en detrimento de la construcción del conocimiento que generan los estudiantes y de su rendimiento académico. En el ámbito profesional de la educación académica la atención a la experiencia y expresión afectiva de los estudiantes no acaba de ser comprendida como un componente más de la nueva identidad profesional de los docentes (Izquierdo, 2000).

Este artículo de reflexión teórica se concibe a partir de un primer estudio realizado por el autor con carácter exploratorio descriptivo sobre las conceptualizaciones que presentan tres docentes que imparten actualmente clase en la Universidad UPAEP en relación a la formulación de PR. En esta ocasión el artículo pretende, principalmente, fundamentar la importancia de la comprensión de este recurso, como dispositivo en el proceso de comunicación, por parte de docentes en Educación Media Superior con la pretensión de apelar a su sensibilización y repensar su práctica educativa desde una perspectiva interaccionista. Esta revisión culmina con una propuesta práctica general de formación humanista que contribuya a la transformación de la comunicación en las aulas de Licenciatura y Posgrado de la Universidad UPAEP, viable a implementar por medio de los cursos de formación de profesorado que ofrece el Departamento de Capacitación y Desarrollo del Talento, bajo la Dirección General de Desarrollo Humano.

La revisión de artículos científicos a partir de la búsqueda y selección de fuentes en diversas bases de datos confiables y revistas arbitradas de corte nacional e internacional, han permitido conocer la relevancia de este tema en relación al soporte del aprendizaje significativo y, por lo tanto, al rendimiento académico de los estudiantes, además de la innovación de la práctica educativa de docentes interesados en transformarla. La comprensión, a mayor profundidad, de la formulación de PR por parte de docentes y estudiantes en las aulas universitarias durante las sesiones con carácter expositivo puede promover procesos dialógicos entre los agentes educativos.

Desarrollo

Conceptualización del intercambio comunicativo en las aulas

En esta parte se presentan los conceptos claves del tema que pretenden clarificar al lector el asunto que se aborda y lograr una mayor comprensión del mismo, así como una revisión de los artículos fundamentales.

En primer lugar, tomamos de Gross (2004) la definición de <<comunicación>> como un proceso dinámico mediante el cual las personas intentan compartir sus estados internos con otras personas mediante el uso de símbolos y para una comprensión más específica de la acción comunicativa, derivada de la sociabilidad innata del ser humano, la apor-

tación de Berlo (1969) contribuye a la conceptualización de la comunicación como un proceso integrado por los siguientes componentes: fuente, mensaje, canal y receptor, además de los conjuntos de elementos que los definen.

En segundo lugar, y para delimitar el tema hacia la comunicación interpersonal, Capella (1987) define ésta como el cambio de conducta que acontece cuando alguien es percibido (afectado) por otro, es decir, un proceso multifuncional con diversos niveles y principios. Por un lado y de acuerdo a estudios publicados sobre comunicación interpersonal desde un enfoque sistémico, este proceso comunicativo presenta las siguientes funciones principales: obtener información, establecer relaciones, conformar identidades e influir en los otros. Estas funciones hacen de la comunicación un sistema complejo conformado por un conjunto de niveles cuya relación con los procesos cognitivos le atribuyen un carácter subjetivo.

En tercer lugar, uno de los géneros más importantes dentro del discurso académico oral universitario es la clase magistral o sesión expositiva. En los últimos años se han realizado muchos estudios sobre este tipo de discurso académico (Pérez-Llantada y Ferguson, 2006; Csomay, 2007). El estilo empleado en estas sesiones es conversacional, con carácter interactivo, y las principales funciones son establecer contacto con los estudiantes e integrar a éstos en la comunidad discursiva.

Finalmente, la mayoría de estudios abordan la formulación de PR en relación al tipo de preguntas formuladas a los estudiantes y sus funciones, y son pocos estudios los que proponen clasificaciones para las preguntas como Thompson (1998) quien aporta la taxonomía de las preguntas orientadas a la audiencia (audience oriented questions) y orientadas al contenido (content oriented questions). En un estudio basado en clases universitarias magistrales de Derecho se distinguen las preguntas no-retóricas, aquellas con respuesta factible, y preguntas retóricas, aquellas cuya respuesta no se espera (Fortanet-Gómez, 2004). En otro estudio Yang (2006) sostiene que las preguntas deben contribuir a mejorar las preguntas de los estudiantes y propone la siguiente clasificación, por lo que los estilos deseados de las preguntas de los docentes pueden identificarse como: preguntas de diagnóstico (diagnostic questions), preguntas de disolución (dissolving questions) y preguntas ilustrativas (illustrative questions). El énfasis en el análisis de los tipos de preguntas ha llevado a la falta de atención sobre el papel multimodal, verbal y no verbal, de los intercambios comunicativos en las aulas universitarias y, en particular, en las sesiones expositivas o magistrales.

Contexto universitario UPAEP

La Universidad UPAEP desarrolla un Modelo Educativo, Pedagógico y Curricular integrado por medio de procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación e investigación centrados en los pilares de la identidad cultural, la responsabilidad social y la formación

integral humanista. Este modelo centrado en el estudiante considera como principales las siguientes líneas: uso estratégico de las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones), TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) y TEP (Técnicas para el Empoderamiento y la Participación), redes de colaboración, enfoque sistémico, enfoque por competencias, ambientes de aprendizaje situado, profesor formador, estudiante activo, desarrollo del talento y liderazgo social.

La clase expositiva sigue siendo hoy en día un formato de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias en el nivel de Posgrados de la Universidad UPAEP. Los docentes, en este tipo de sesiones expositivas, toman la mayor parte del tiempo en relación al intercambio comunicativo con sus estudiantes e integran la formulación de preguntas para entablar el diálogo con ellos. La universidad presenta 3,351 estudiantes inscritos, según datos del año anterior (UPAEP, 2016) en diversas especialidades, maestrías y doctorados de los distintos programas académicos en el nivel de posgrados, por lo tanto, un número considerable de estudiantes participan en estas prácticas educativas.

Algunos docentes han mostrado su estrecha conceptualización sobre el dispositivo PR en el estudio realizado por el autor de este artículo en el año 2015 intitulado <<Método PR y sesiones magistrales universitarias: propuesta de un modelo dialógico construido a partir de un estudio de casos>> y manifiestan su interés en dinamizar las sesiones. Es por esto que exista un interés por los intercambios comunicativos en las aulas universitarias y por cómo la formulación de PR tiene lugar en las sesiones expositivas. Estas sesiones constituyen una práctica comunicativa especializada en el contexto académico universitario mundial para la transmisión y adquisición del conocimiento en donde los docentes formulan preguntas con ambas finalidades y, además, un formato sobre el que reflexionar a partir de la promoción de los procesos dialógicos con los estudiantes.

Para los autores Bellack, Hyman, Kliebard y Smith (1966) plantear un problema por medio de preguntas parece ser el método más eficiente de estimular a los estudiantes a pensar. Además, de acuerdo a Fusco (2012) por medio de las preguntas los docentes pueden promover y mejorar el aprendizaje activo y el desarrollo de habilidades cognitivas. La interacción entre docente y estudiantes se presenta como un proceso de reciclaje de acuerdo a la siguiente secuencia comunicativa, tema que se aborda en este artículo más adelante: pregunta del docente – respuesta de los estudiantes – retroalimentación (Dillon, 1990).

Singer (1978) destaca la importancia del favorecimiento de un aprendizaje significativo crítico en el aula de clase que implica una estimulación del cuestionamiento por parte del estudiante para que éste asuma un papel activo en el proceso de aprendizaje. Según Yang (2006) las preguntas de los docentes pueden ser consideradas como el dispositivo más poderoso para dirigir, extender y controlar la comunicación en las aulas, por ello se admite y debe distinguirse que las preguntas que formulan los docentes en las aulas

universitarias van más allá de la comprobación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes y su atención a la secuencia de contenidos que se presentan, para alcanzar una mayor comprensión como un dispositivo o método catalizador del proceso de comunicación por medio del cual ayudar a los estudiantes a mejorar su participación activa en beneficio de la construcción de los procesos mentales y el discurso emocional con significado.

A continuación se presenta la siguiente taxonomía basada en Thompson (1998), Crawford Camiciottoli (2008), Querol-Julián (2008) y Chang (2012), que pretende ampliar las funciones del dispositivo en su condición de método: orientadas a la audiencia (obtener respuesta, invitar a formular una pregunta, gestionar y motivar al grupo, solicitar acuerdo, comprobar, solicitar comprobación o clarificación) y orientadas al contenido (centrarse en la información temática, estimular el pensamiento y ejemplificar). Por lo anterior la formulación de preguntas y respuestas debe elevarse y, por lo tanto, concebirse como un método dialógico en las aulas en función de mejorar el papel activo de los estudiantes, las habilidades del pensamiento en el desarrollo de las sesiones y, por ende, de la comunicación entre los diversos actores. Sin embargo, la formulación de preguntas puede presentar algunas restricciones, entre ellas la que aportan Wood y Wood (1988) quienes destacan que cuanto más usa el docente preguntas en las clases magistrales, más cortas son las respuestas de los estudiantes y menos iniciativa y participación demuestran. También Wong (1991) contribuye al estudio del método cuando afirma que las respuestas de los estudiantes tienden a alargarse cuando las preguntas solicitan las opiniones de los estudiantes (opinion questions), más que afirmación sobre hechos o datos (factual questions) y cuando las preguntas no son cerradas.

No obstante, la propuesta de este estudio pretende que el docente, además de usar el método PR, conciba una nueva perspectiva del mismo en el proceso de intercambio de comunicación socioafectiva que minimice el miedo que generan las dos convenciones mencionadas en la introducción y fortalezca el enfoque dialógico de las preguntas permitiendo mayor tiempo para la elaboración y comprensión de las preguntas y respuestas. Para allanar este camino Fusco (2012) establece los pasos a la hora de formular preguntas por medio de un ciclo (questioning cycle) que inicia en la etapa de planificación de las preguntas. En las sesiones magistrales el docente, por medio de este dispositivo, estimula el proceso de indagación en los estudiantes. Es importante clarificar que este ciclo puede ser aplicado por medio del intercambio de información entre el docente y estudiante o por el mismo estudiante de forma autónoma y reflexiva. A continuación se presenta dicho ciclo en el cual podemos observar (Véase figura 1) que la autora secuencia los pasos de planificación, formulación, escucha, evaluación y seguimiento de las preguntas y contempla la importancia del tiempo de espera. El tiempo de espera ha sido estudiado en función del dispositivo PR en investigaciones experimentales que concluyen en su importancia.



FIGURA 1. QUESTIONING CYCLE: FUSCO (2012).

A partir de la consideración de que el dispositivo PR se integra en las sesiones magistrales con una función educativa de aprendizaje, de acuerdo a Schwab (1969) el aprendizaje es inquisitivo y sugiere, por medio de una comparación entre el discurso magistral del docente y el texto escrito, que debe interpretarse a la luz de los conocimientos del estudiante en detrimento de considerarse la fuente de la verdad que imprime un carácter tradicional y autoritario al proceso de enseñanza y aprendizaje y, por consiguiente, a la relación que se establece entre docente y estudiante. En esta tarea de repensar la interacción entre ambos comunicantes, la práctica educativa diaria debe dirigirse a que los docentes formulen preguntas a los estudiantes, convirtiéndose estos en emisores-receptores activos y posibilitar el proceso multicanal cuando los estudiantes formulan preguntas a los docentes o, incluso, a otros estudiantes. El método PR es un proceso en el que la información circula en tres direcciones posibles: docente-estudiante, estudiante-docente y estudiante-estudiante. En todas ellas se entiende la interacción como un proceso de reciclaje (Dillon, 1990; Westgate y Hughes, 1997; Yang, 2002) que integra la retroalimentación como uno de los elementos de interés en los estudios de la comunicación interpersonal (Véase figura 2). La retroalimentación es el proceso en forma de bucle que repercute en la pregunta y en la respuesta y por medio del cual el emisor obtiene información a partir de las consecuencias o efectos que el mensaje causa en el receptor. Generalmente, los docentes retroalimentan a los estudiantes con orientación al pasado por lo que se establece una retroalimentación correctiva; por el contrario, la retroalimentación con prospectiva futura orienta la participación de los estudiantes y fortalece los procesos dialógicos.



FIGURA 2. PROCESO DE RECICLAJE DEL MÉTODO PR (DILLON, 1990; WESTGATE Y HUGHES, 1997; YANG, 2002). ELABORADO POR EL AUTOR.

La formulación de PR en las aulas adopta un carácter de método circular en el que se hace presente la retroalimentación entre los participantes sobre los aspectos cognitivos, conductuales, emocionales y comunicativos de la vida en las aulas, una relación de interdependencia entre lo que se dice y cómo lo dicen.

Finalmente y de forma general, se presenta la propuesta que se pretende llevar a cabo consistente en el Modelo Integral para la Transformación de la Comunicación en las Aulas – UPAEP (MITCA-UPAEP) y toma fuerza por medio de la formación de la comunidad docente a partir de las siguientes cuatro líneas de trabajo en equipo en dirección a la reflexión sobre cómo encaja el estilo instruccional del docente en los estudiantes que conforman cada grupo, en relación a las diferentes disciplinas: actividades formativas, actividades informativas, actividades de desarrollo de habilidades y de actitudes y actividades de investigación. La primera línea de trabajo integra un planteamiento para implementar el método PR en las sesiones magistrales; la segunda línea incluye un compendio de lecturas sobre el método PR y conocimiento de experiencias; la tercera línea comprende una guía de recursos para docentes, entrenamiento y coaching, y la cuarta línea de trabajo consta de llevar a cabo entrevistas con docentes y evaluación de seguimiento de sus prácticas educativas.

Conclusión

La formulación de preguntas y respuestas en las aulas universitarias es un dispositivo con diversas funciones comunicativas que dinamiza la gestión de las aulas en todos y cada uno de los procesos de enseñanza-aprendizaje y construcción del conocimiento que en ellas acontecen. Sensibilizar a los docentes y estudiantes acerca de este método es el primer paso para la reflexión de los usos comprobatorios y correccionales; además, la importancia de informarse, formarse, desarrollar habilidades en esta dirección y llevar a

cabo investigación en la concepción de modelos teórico-prácticos sobre la formulación de preguntas y respuestas en docentes y estudiantes es un tema actual y útil que puede generar cambios en la calidad del intercambio comunicativo y, por ende, la relación socioafectiva, entre docentes y estudiantes y entre estudiantes. Finalmente, la investigación sobre cómo encaja la formulación de preguntas y respuestas en las dimensiones verbal y no verbal en las diversas prácticas educativas son un área de oportunidad para el desarrollo de nuevos espacios de aprendizaje.

Referencias

- Bamford, J. (2005). Interactivity in academic lectures: The role of questions and answers. J. Bamford y M. Bondi (eds.), *Dialogue within Discourse Communities*, 123-146. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Barnes, D., y Todd, F. (1995). *Communication and learning revisited: making learning through talk*. Portsmouth: Boynton/ Cook publishers.
- Bellack, A.; Hyman, R.; Kliebard, H. y Smith, F. (1966). *The language of the classroom*. Nueva York: Teacher's College Press.
- Berlo, D. (1969). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires: Ateneo. [Original en inglés, 1960].
- Cappella, J. N. (1987). *Interpersonal communication: Definitions and fundamental questions*. Newbury Park, CA: Sage.
- Chang, Y-Y. (2012). The use of questions by professors in lectures given in English: Influences of disciplinary culture. *English for Specific Purposes*, 31, 103-116.
- Crawford Camiciottoli, B. (2007). *The language of Business Studies Lectures. A Corpus-Assisted Analysis*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Csomay, E. (2007). Variation in academic lectures: Interactivity and level of instruction. R.S. Reppen, M. Fitmaurice y D. Biber (eds.). *Using Corpora to Explore Linguistic Variation*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 203-224.
- Cubero, R. (2001). Maestros y alumnos conversando, el encuentro de las voces distantes. *Integración en la escuela: Sevilla*, 45, 7-19.
- Dillon, J. T. (1978). Using questions to depress student thought. *School Review*, 87, 50-63.
- Dillon, J. T. (1990). *The practice of questioning*. Nueva York: Routledge.
- Edwards, D. (1990). El papel del profesor en la construcción social del conocimiento. *Investigación en la escuela*, 10, 33-50.
- Edwards, D. y Furlong, V. J. (1987). *Teaching and learning as the creation of meanings*. London: Croom Helm.
- Fortanet-Gómez, I. (2004). Enhancing the speaker- audience relationship in academic lectures. P. Garcés, R. Gómez, L. Fernandez y M. Padilla (eds.). *Current Trends in Intercultural, Cognitive and Social Pragmatics*, 82-96. Sevilla: Kronos.
- Fusco, E. (2012). *Effective Questioning Strategies in the Classroom: A Step-by-Step to Engaged Thinking and Learning, K-8*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gross, R. (2004). *Psicología: la ciencia de la mente y la conducta*. Ed. *El Manual Moderno: 4ª Edición*.

- Izquierdo, C. (2000). Comunicación interpersonal y crecimiento emocional en centros educativos: un modelo interpretativo. *Educación*, 26, 127-149.
- Pérez-Llantada, C. y Ferguson, G. R. (eds.), (2006). *English as a Globalization Phenomenon: from a Linguistic Microcosm*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Querol-Julián, M. (2008). The role of questions in English academic lectures. *Newcastle Working Papers in Linguistics* 14, 100-111.
- Salleh, L. (2008). Communication Competence: A Malaysian Perspective. *Human Communication. A Publication of the Pacific and Asian Communication Association*, 11(3), 303-312.
- Schwab, J. J. (1969). Learning as enquiring. D. Vandenberg: (ed.), *Teaching and learning*, 32-38. Urbana: Universidad de Illinois.
- Singer, H. (1978). Active comprehension: from answering to asking questions. *Reading Teacher*, Newark, 31(8), 901-908.
- Thompson, S. (1998). Why ask questions in a monologue? Language choice at work in scientific and linguistic talk. *Language at Work. Selected papers from the Annual Meeting of the British Association of Applied Linguistics University of Birmingham, September, 1997*, S. Hunston (ed). 137-150. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (2016). UPAEP en breve. Recuperado de: <http://upaep.mx>
- Westgate, D., y Hughes, M. (1997). Identifying quality in classroom talk: an enduring research task. *Language and Education*, 11(2), 125-139.
- Wood, D. y Wood, H. (1988). Questioning versus student initiative. J. T. Dillon (ed.), *Questioning and discussion: A multidisciplinary study*, 280-305. Norwood, NJ: Ablex.
- Wong, E. D. (1991). Beyond the Question/Nonquestion Alternative in Classroom Discussion. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 159-162.
- Yang, M. K. (2002). Exploring the characteristics of students' questioning in class and their educational implications. *Korean Journal of Educational Research*, 40(1), 99-128.
- Yang, M. (2006). A critical review of research on questioning in education limitations of its positivistic basis. *Asia Pacific Education Review*, 7(2), 195-204.

**LAS RELACIONES ENTRE EL PENSAMIENTO
FILOSÓFICO Y EL CONTEXTO ARTÍSTICO EN EL
SIGLO XIX: UNA APROXIMACIÓN BIOGRÁFICA
Y FILOSÓFICA A FRIEDRICH NIETZSCHE**

*Recibido: 8 junio 2016 * Aprobado: 7 septiembre 2016*

HERMINIO SÁNCHEZ DE LA BARQUERA Y ARROYO

UPAEP

herminio.sanchezdelabarquera@upaep.mx

Resumen:

Friedrich Nietzsche es una de las figuras más controvertidas en la historia del pensamiento humano reciente, sin embargo, su papel en el contexto cultural y artístico de fines del siglo XIX es un tema poco comentado. Este artículo trata de recalcar los elementos más importantes en la a veces difícil relación del filósofo alemán con su entorno artístico y con algunos de sus protagonistas más importantes, particularmente a partir de la influencia del método científico en las artes, de su helenismo, de la relación del filósofo con la música y los músicos de su tiempo y de la interpretación de la experiencia en términos de tiempo.

Palabras clave: Romanticismo, tragedia, música, Estética.

Abstract:

Friedrich Nietzsche is one of the most controversial recent figures in the history of human thought, however, his role in the cultural and artistic context of the late nineteenth century is a subject little discussed. This article seeks to highlight the most important elements in the difficult relationship of this German philosopher with his artistic environment and some of its most important protagonists, particularly from the influence of the scientific method in the arts, from his Hellenism, the relationship among Nietzsche and the music and musicians of his time and the interpretation of experience in terms of time.

Keywords: Romanticism, tragedy, music, Esthetics.

La obra del filósofo alemán Friedrich Nietzsche se encuentra entre las que más polémicas han despertado en la historia de la filosofía. Hijo de su tiempo, en él confluyen vigorosamente las contradicciones, el vacío y los sinsabores que caracterizaron al siglo XIX. Sin embargo, la relación de este pensador con su contexto artístico ha sido dejada un poco de lado, por lo cual emprendemos, en esta colaboración, el intento de clarificar cómo fue esa relación y cómo trató Nietzsche de entender su contexto y de integrarse a él.

Friedrich Wilhelm Nietzsche nació en una familia de profunda raigambre protestante el 15 de Octubre de 1844, en Röcken, Prusia (actualmente en el estado federado alemán de Sachsen-Anhalt; el pueblo se encuentra a unos 20 km de Leipzig). Su padre, pastor luterano, falleció cuando nuestro autor tenía cinco años, por lo que fue educado por su madre en un hogar donde además vivían la abuela, dos tías y una hermana.

Después de estudiar en las universidades de Bonn y de Leipzig, a la edad de 24 años es llamado a ocupar la cátedra de filología clásica en la Universidad de Basilea, algo verdaderamente inusitado, debido a su edad, por un lado, y a que aún no había terminado el doctorado. Sin embargo, debido a sus constantes problemas de salud, se vio obligado a abandonar la docencia en 1878: padecía frecuentes e insoportables dolores de cabeza y de ojos, además de que tenía graves problemas para tratar a las personas y sentía profundas dudas sobre el sentido de la docencia universitaria. En 1889, estando en Turín, sufrió una fuerte crisis nerviosa de la que ya no saldría nunca. Después de este colapso y de la parálisis que sufriera, nos relata el teólogo Franz Camille Overbeck (1818-1897), uno de sus más fieles amigos, Nietzsche se sentaba al piano a cantar de forma descontrolada, presentándose como el sucesor del Dios muerto, terminando generalmente en arranques y convulsiones. Murió el 25 de Agosto de 1900 en Weimar. Está enterrado en su pueblo natal, en donde hay un modesto monumento a su memoria.

El contexto sociocultural y artístico

El siglo XIX, siglo romántico y revolucionario pleno de cataclismos sociales, políticos e industriales, enfrentó al artista con la imagen de un mundo de rápidos y violentos cambios. La riqueza y la responsabilidad del patrocinio en las artes pasaron de la aristocracia a la clase media, cambiando por lo tanto las condiciones de mecenazgo artístico. Esto provocó, por ejemplo, que las artes dejaran de ser producidas para grupos relativamente pequeños y refinados, para ser ahora dirigidas a un público anónimo cada vez más grande, principalmente de la clase media. Para este tipo de público no siempre se podía presuponer la existencia de finura, sutileza y la capacidad de captar intelectualmente formas complejas. El artista tenía ahora que hechizar, exhortar y asombrar, en muchas ocasiones con obras menores, en distintos gustos y estilos y para muchos clientes (Fleming 1984:

306). Es por esto, por poner un ejemplo, que el siglo XIX es el siglo de las formas pequeñas en la música: preludios, danzas de todo tipo, piezas de carácter, bagatelas, etc., aptas para ser disfrutadas por un público nuevo, no siempre familiarizado con formas intelectuales más exigentes y de grandes dimensiones.

Las consecuencias de todo esto, para las artes y para los artistas, fueron múltiples y de muy variados alcances. Las diferentes manifestaciones artísticas se acercaron mucho entre sí, como por ejemplo la pintura y la música con respecto a la literatura en alusiones poéticas e interpretaciones programáticas. El color en la pintura y el color sonoro en la música son indispensables en el romanticismo. En cuanto al artista, ya no bastaba con poseer finura y talento: ahora se requería ser una gran personalidad y abrazar causas heroicas y épicas. Podría quizá no ser un modelo, pero tenía que ser un héroe. Por todo ello el siglo XIX se caracterizó, con más fuerza probablemente hacia su segundo tercio, por la alianza de las artes y el colorismo, por un individualismo romántico y nacionalista, y por un escapismo de un mundo cada vez más industrializado y acelerado.

La región que por ahora nos interesa es Alemania, patria de Nietzsche, en donde el despertar del interés por la Edad Media y, en particular, por el gótico, tomó la forma de una visión de las pasadas glorias "nacionales" iniciadas, según las ideas de la época, por Carlo Magno (742-814), a quien se adoptó como héroe nacional, disputándosele a los franceses, y a quien se atribuyó la entrada de Alemania al escenario de la Historia Universal. A él se suma la relativa preeminencia alemana bajo el Sacro Imperio Romano Germánico hasta Carlos V (1500-1558), el último gran Habsburgo y heredero de cuatro dinastías. Es por ello que el pasado jugó un papel esencial en el nuevo y sorprendente papel alemán en la Europa del siglo XIX, al recordar con orgullo la existencia de un imperio con predominio nórdico. Este nuevo nacionalismo alemán, visible con claridad en la obra, por ejemplo, del gran compositor Richard Wagner (1813-1883) y en el renacimiento del interés por la cultura medieval, desembocó en el movimiento de unificación y de hegemonía prusianas de la mano de Bismarck (Otto von Bismarck-Schönhausen, 1815-1898, canciller del Imperio de 1871 a 1890), trayendo a la memoria colectiva la imagen de figuras históricas pero a la vez con una fuerte carga mítica como las de Arminius, Alarico, Atila y Federico Barbarroja.

Podemos decir que el Romanticismo es una reacción contra los excesos del racionalismo crítico e intelectual en que había caído la Ilustración, por lo que es una especie de llamado al sentimiento, al *Gefühl*, palabra alemana de difícil traducción al español, que puede traducirse como sensación, sentimiento o impresión (Bayer, 1993). A grandes rasgos diremos que el Romanticismo caracteriza al siglo XIX, mientras que la Ilustración impregnó al XVIII, sobre todo en su segunda mitad.

El Romanticismo alemán, en parte heredero del inglés, surge con Friedrich von Schiller (1759-1805) y con Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), mientras que los poetas

Wilhelm Heinrich Wackenroder (1773-1798), Johann Ludwig Tieck (1773-1853) y Novalis (Friedrich Leopold von Hardenberg, 1772-1801) también se mostraban contrarios a la aridez de la poesía basada en la razón y buscaban un engrandecimiento de las artes. Karl Wilhelm Friedrich von Schlegel (1771-1829), a su vez, escribió en un artículo publicado por la revista *Athenaeum* ("Ateneo"), órgano del movimiento romántico alemán, que la ciencia y las artes estaban al mismo nivel de los dioses y de la inmortalidad, por lo que el arte, considerado por él como un auténtico idealismo, debería ser ejercido como una verdadera religión: "Los dioses nacionales alemanes no son Hermann y Wotan, sino el Arte y la Ciencia" (Bayer, 1993). Hermann es el nombre dado en Alemania en el siglo XIX –equivocadamente– al guerrero querusco Arminius (c. 16 a. C.-21 d. C.), vencedor de los romanos en la batalla de la floresta de Teotoburgo en el año 9 d. C.; Wotan u Odín, una de las figuras más importantes en la mitología nórdica, es el dios de la sabiduría, la guerra y la muerte.

Hacia el último tercio del romántico y revolucionario siglo XIX, dos ideas permean la vida y el arte de la cultura europea, en medio de una compleja interacción de fuerzas que provocan una gran divergencia en las tendencias de la época que corren el peligro, por lo mismo, de ser simplificadas en exceso: la influencia del método científico en las artes y la interpretación de la experiencia en términos de tiempo. Estas dos ideas son esenciales para entender a Nietzsche. Veámoslas ahora con mayor detenimiento.

En cuanto a la alianza del arte con la ciencia, los artistas de todos los campos se sintieron seducidos con gran fuerza por el éxito desmedido del método científico, visible en las obras y descubrimientos, por ejemplo, de Charles Darwin (1809-1882), Pierre Curie (1859-1906) o de Louis Pasteur (1822-1895). Así, el realismo y el impresionismo significan una nueva actitud objetiva en las artes, a lo que hay que agregar un énfasis en el aspecto técnico en la artesanía y una tendencia a la especialización en el artista.

Por otro lado, en cuanto a la experiencia del tiempo, el realismo del siglo XIX en la literatura, las artes visuales y la música se concentró en los hechos momentáneos, fragmentarios y cotidianos. Pero incluso cuando planeaban sus obras en esquemas más integrales y globales, el efecto era en general el de un amplio corte transversal y no el de una estructura coherente tridimensional. Así, durante 20 años, Honoré de Balzac (1799-1850) trabajó en su *Comedia humana*, Wagner en su monumental *Anillo de los Nibelungos*, Auguste Rodin (1840-1917) en las *Puertas del Infierno* y Marcel Proust (1871-1922) en *A la búsqueda del tiempo perdido*. Empero, ninguna de estas obras se caracteriza por ser un todo sistemático o lógico, como sí lo son obras maestras de otras épocas, como por ejemplo la *Suma Teológica* de Santo Tomás de Aquino (1225-1274), el *Officium defunctorum* de Tomás Luis de Victoria (c. 1548-1611), o las obras de Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716), Immanuel Kant (1724-1804) o Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), que engloban toda la experiencia en una sola estructura universal (Fleming 1984).

La presencia de la ciencia, sentida posiblemente con mayor intensidad que en cualquier época anterior de la historia, y la del énfasis en el paso del tiempo, se convirtieron en medios importantes por los cuales las artes, a fines del siglo XIX, sentaron las bases para la transición a los diversos estilos modernos. Así, Paul Cézanne (1839-1906) justificadamente ha sido llamado el primer gran maestro moderno de la pintura, mientras que la arquitectura funcional desarrollada por Henri Labrouste (1801-1875), Joseph Paxton (1801-1865) y Alexandre Gustave Eiffel (1832-1923) se volvió el cimiento de la arquitectura contemporánea. Los grandes progresos en la escultura se originan en parte en las superficies convexas y cóncavas de Rodin y en su preocupación por los problemas atmosféricos de luz y sombra. Mientras, en la literatura, el estilo fragmentado de los simbolistas anticipó la técnica de la "corriente de la conciencia", y otras técnicas modernas. Por su parte, en la música, el concepto de Claude Debussy (1862-1918) de la tonalidad relativa y no de la absoluta, a lo que hay que agregar sus experimentos armónicos, abrieron el camino a algunos de los progresos musicales más importantes del siglo XX.

La vivencia personal de Nietzsche con la música y la poesía

Karl Ludwig Nietzsche, padre de nuestro filósofo, era pastor luterano y un apasionado de la música. Tenía habilidades fuera de lo común como pianista y en el arte de la improvisación. Su hijo heredó tanto ese amor por la música como también la inestabilidad mental de su padre, de lo que tenemos testimonios desde su niñez. Así, se cuenta que el pequeño Nietzsche cantaba y pronunciaba canciones sacras y citas bíblicas con tal expresividad y entrega que movía al llanto. De ahí su apodo: el "pequeño pastor". Su talento musical se refleja en el hecho de que a los diez años compuso un motete y escribió una gran cantidad de poemas; a los 14 años escribió una autobiografía, brillando en la escuela sobre todo en composición de ensayos y en música. Sólo tenía problemas con la ortografía y las matemáticas. A los trece años de edad escribió: "La música nos habla a menudo más profundamente que las palabras de la poesía, en cuanto que se aferra a las grietas más recónditas del corazón" (Rivero, 2005, p. 16).

Aquí tenemos que mencionar algo de gran importancia: Nietzsche no sólo fue un filósofo, un filólogo y un pensador polémico; no sólo escribió disfrutó la música y se codeó con literatos, pintores, filósofos, compositores y músicos: Nietzsche fue también un compositor. Su obra musical abarca unas 70 obras de distintos tipos: composiciones vocales, instrumentales, corales, incluso música sacra (escribió partes de una misa), música de cámara y orquestal. Si bien sus amigos más cercanos apreciaron la obra musical del filósofo, muchas personas se limitaron a repetir las críticas de Wagner, que, como veremos más adelante, no eran muy objetivas. Quizá por esto y por el hecho de que, a pesar de su locura y de muchos desatinos, Nietzsche sea más conocido como filósofo, su música ha sido casi permanentemente ignorada; esto último les resta credibilidad a muchas críticas. Curt Paul Janz preparó el catálogo y editó la obra musical completa de Nietzsche;

aunque las opiniones en torno a la misma son quizá tan controvertidas como acerca de su filosofía, por lo menos ahora tenemos la oportunidad de conocer sus composiciones, lo que da más sustento a la crítica (Rivero, 2005). Janz, además de ser un destacado conoedor de Wagner y músico de profesión, es autor del catálogo de las obras de Nietzsche y de una monumental biografía del filósofo, aparecida en Alemania en 1978, en la que además explica el papel que jugó la música en su pensamiento. Es muy posible que esta sea la biografía definitiva de Nietzsche. Curiosamente, ni siquiera en Alemania se interpreta regularmente la obra musical de este filósofo, siendo que no está exenta de calidad. Hace algunos años, la UNAM publicó un disco compacto con motivo del centenario de la muerte de Nietzsche, en el que se pueden escuchar obras representativas de este filósofo y compositor. Es curioso, pero digno de elogio, que una obra de tal magnitud aparezca en México, tan lejos del ambiente cultural en el que se desarrolló este polémico pensador.

Algo trascendente le ocurre durante sus años en la escuela: pierde la fe aprendida de los padres, de tal manera que, en lugar de estudiar teología, escoge filología clásica, que estudia en Bonn y Leipzig. Sin embargo, la música sigue presente en todos los aspectos de su vida. Impresionado en cierta ocasión por los encantos de una actriz, le envía a su casa una serie de canciones compuestas ex professo para ella; desafortunadamente para él, estos esfuerzos resultaron vanos. También se sintió fuertemente atraído por Cosima Liszt (1837-1930), hija del gran Franz Liszt y esposa de Wagner, si bien esto no tenía tanto que ver con el talento musical de dicha dama sino con otros encantos, al parecer más célebres e interesantes.

A la edad de 25 años, durante su estadía en Basilea, llega a su apogeo su amistad con Wagner, con el que, empero, se enemistaría rudamente unos años después, como veremos más adelante. De esta época datan sus cada vez más severas dudas acerca de su capacidad como filólogo, acentuadas por el hecho de que su primera gran obra, "El nacimiento de la tragedia a partir del espíritu de la música" (*Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik*), publicada en 1872 y en la que tenía puestas muchas esperanzas de reconocimiento por el mundo académico, fue recibida por unos con total indiferencia y por otros con apasionado rechazo (Weischedel, 1994, p. 258).

De gran importancia para Nietzsche fueron sus relaciones de amistad con personajes como la escritora Lou Andreas-Salomé (1861-1937), con el famoso historiador del arte Jakob Burckhardt (1818-1897), el teólogo Overbeck, ya mencionado arriba, el músico Peter Gast (cuyo nombre verdadero era Heinrich Köselitz, 1854-1918; "Peter Gast" es el nombre que le daba Nietzsche) y, de manera muy especial, con el compositor Richard Wagner. Veamos ahora más de cerca quiénes fueron esos personajes que estuvieron muy cerca del filósofo alemán.

Lou Andreas-Salomé (1861-1937) fue una célebre, prolífica y polémica escritora alemana de origen ruso y de tendencias liberales; pasa por ser una de las primeras defensoras del psicoanálisis en su tiempo. Conoció a Nietzsche a través del filósofo Paul Rée (1849-1901). Más tarde fue discípula de Sigmund Freud y ejerció largo tiempo como psicoanalista. Escribió ocho novelas que despertaron gran interés por el tratamiento que hace de los temas que le apasionaban: la religión, el sexo y la psicología de la mujer. Escribió dos estudios que fueron muy bien recibidos por la crítica: "Las heroínas de Ibsen" (*Henrik Ibsens Frauengestalten*, 1892) y el controvertido "Friedrich Nietzsche en sus obras" (*Friedrich Nietzsche in seinen Werken*, 1894), acerca de la personalidad y las obras del filósofo.

Aunque la vida de Andreas-Salome estuvo hasta cierto punto dominada por los hombres que conoció, frecuentó y amó, su obra tiene una gran importancia propia por la forma en que hace de las experiencias de la mujer un asunto central, cosa inusitada en su tiempo (Brockhaus Universal Lexikon, 2003: 220).

Overbeck fue un teólogo luterano célebre en su época. Profesor en Basilea, amigo íntimo de Nietzsche, para él es el cristianismo primitivo un fenómeno único, grandioso, que rechazaba fundamentalmente al mundo y a la cultura y al que se opondrán el cristianismo aparente, que se adapta al mundo y a la cultura, de la historia posterior de la Iglesia; es lo que él llamará "ilusión cristiana", sometiéndolo a duras críticas. La llamada "teología dialéctica" de años posteriores se nutriría de algunas ideas de Overbeck (Brockhaus Universal Lexikon, 2003, p. 5480).

Peter Gast fue un compositor de quien actualmente ya nadie escucha nada; fue amigo y discípulo de Nietzsche y escribió, entre otras obras, la ópera "El león de Venecia" en 1891.

Palabras aparte merece Richard Wagner, no sólo por la innegable grandeza de su genio, sino por la evidente influencia que ejerció en Nietzsche. Considerado como uno de los músicos más significativos tanto en Alemania como fuera de ella, es nada menos que el creador del drama musical, en el que la música se adapta a las exigencias del drama, en el que se terminan las antiguas formas cerradas de la ópera (como las arias y los coros) para dar paso a la "melodía interminable" y en el que la orquesta es la principal portadora del acontecer musical; aquí juega un importantísimo papel el llamado "motivo conductor" (Leitmotiv), que aparece siempre en relación con determinados personajes, objetos, sentimientos o conjunto de acciones. Los textos de sus óperas fueron escritos por el mismo Wagner. Su anhelo de renovar la ópera en el sentido de la verdad dramática se aprecia ya en *Rienzi*, mientras que *Tannhäuser* y *Lohengrin* representan el culmen de la ópera romántica. Pero habrá que esperar a las obras siguientes para ver al fin realizada a cabalidad la idea de la "Obra de arte integral" (*Gesamtkunstwerk*), en la que las artes individuales, particularmente la música y la poesía, se fusionan en un todo superior. Como parte de este nuevo idioma, la armonía juega un papel fundamental, por lo que *Tristan und Isolde* está ya en el umbral de la nueva música del siglo XX.

Las ideas de Nietzsche en torno a las artes y a la estética

Para Nietzsche, la filosofía y el arte tienen un lugar eminente, privilegiado. La existencia y el mundo sólo pueden justificarse como fenómenos estéticos, por lo que este pensador concibe a un Dios “puramente artista”. La creación artística y la contemplación estética permiten al hombre ser partícipe de este goce divino. El arte manifiesta una relación con la voluntad de poder, es la afirmación de la existencia y el estímulo del sentimiento de vida. Lo bello aumenta la vida, por lo que lo que el arte persigue es lo mismo que la moral y la ciencia: “tratar de hacer la vida más intensa” (Bayer, 1993, p. 341). La filosofía de Nietzsche está conformada como una unidad, como un todo sistemático, y si bien es posible descubrir en ella puntos de vista sucesivos, se halla en el fondo un elemento común: un “nihilismo extático”, según explica K. J. Obenauer (Bayer, 1993, p. 336).

Podemos explicarnos el pensamiento de Nietzsche por medio de algunas “grandes iluminaciones”, como lo señala Bayer; es decir, nuestro autor construye su doctrina partiendo de reflexiones motivadas por dos o tres entusiasmos. El primero de ellos le ocurre a la edad de 20 años, al leer a Arthur Schopenhauer (1788-1860). El resultado de este encuentro es un ensayo sobre el Schopenhauer educador, de quien Nietzsche afirma que lo sume en un “sentimiento de bienestar vigoroso”.

Más importante para nuestros propósitos es el siguiente entusiasmo, que experimenta a la edad de 24 años, al conocer personalmente a Wagner, de quien ya había escuchado algunos fragmentos de la ópera “Los maestros cantores de Núremberg” (*Die Meistersinger von Nürnberg*), escrita en 1867. Ese entusiasmo wagneriano se acrecienta en 1876 en Bayreuth para luego ceder el paso, dramáticamente, a una enorme desilusión, descrita en “El caso Wagner” (*Der Fall Wagner*), de 1888, en donde critica de manera severísima al compositor alemán, a quien comienza definiendo nada menos que como “una enfermedad”: “Wagner es parte simplemente de mis enfermedades”, y califica al hecho de haberle dado la espalda a este compositor como “una victoria”, alegrándose de haberse liberado de él, tal como podemos leer en el Prólogo (*Vorwort*) a *Der Fall Wagner*. Estos cambios bruscos del entusiasmo desmedido a la desilusión trágica y profunda caracterizan igualmente a la personalidad desequilibrada de Nietzsche.

Examinemos con detenimiento esta curiosa relación con el famoso compositor. La amistad con Wagner y con su esposa Cosima data de principios de los 70 y, en un principio, le ayudó a acercarse aún más a la música. Esos primeros encuentros con los Wagner se mantuvieron siempre en la memoria de Nietzsche como una experiencia alegre, llena de gratuitos momentos. Janz llega incluso a decir que 1871 fue el año más feliz en la vida del filósofo (Rivero, 2005). Las razones son claras: en ese año ha terminado de dar forma a su primera gran obra sobre el nacimiento de la tragedia, su amistad con los Wagner alcanza una gran profundidad, aún no publica nada que lo enemiste con nadie, y su salud, tanto física como mental, era todavía buena, aparentemente. Pero pronto comenzaría la tragedia. En ese mismo año, Nietzsche escribe una obra para piano a cuatro manos titula-

da “Ecos de una noche de San Silvestre”, o “Ecos de una noche de Año Nuevo” (*Nachklang einer Sylvesternacht*), que pronto se convertiría en una especie de símbolo de la amistad entre él y Overbeck. Nietzsche preparó una copia de esa partitura y se la obsequió a Cosima Wagner como regalo de cumpleaños. Cosima se dispuso a tocar la pieza junto con Hans Richter, ante el evidente enojo de Wagner, quien abandonó el salón antes de que terminaran de interpretar la obra.

Si bien se trata de una composición de buena factura, los Wagner no la valoraron, quizá más movidos por factores extra musicales, como lo demuestra la molestia del afamado Wagner, lleno de celos (“El que la hace no las consiente”, diría la sabiduría popular mexicana), y quien por cierto celebró ruidosamente que a uno de los sirvientes no le agradara la pieza.

La relación de Nietzsche con la música wagneriana es reflejo de su convencimiento de que la creencia en la cultura se ha desplomado: en efecto, en un principio, el filósofo alemán saludó con entusiasmo a la música de Wagner como la expresión de un nuevo inicio cultural, afirmando, con gran convencimiento, que, sin la música wagneriana, no hubiese podido soportar su juventud. Se declara, así, abiertamente como un “wagneriano” que tiene necesidad de Wagner, como afirma en *Ecce homo* (Nietzsche, 1954b, p. 1091). Después, empero, creyó ver en ella un grave e inequívoco síntoma de la decadencia. Más aún: su propio tiempo le pareció una época de decadencia (Weischedel, 1994), como también podemos leer en el prólogo a *Der Fall Wagner*. Es a partir aproximadamente de 1878 que la relación con el músico alemán se deteriora a ojos vistas, llegando al extremo de llamarlo “una sagaz víbora de cascabel” y, a su arte, simplemente, un engañoso “cristal de aumento”, en *Der Fall Wagner* (Nietzsche, 1954a, p. 908).

El que los Wagner despreciaran su obra musical no fue un hecho aislado, desafortunadamente: en 1872 comenzó una serie de sinsabores y de malentendidos que lo acompañaron hasta su muerte, acarreado además soledad e incompreensión. El punto que marca el inicio de esta situación es la publicación de “El nacimiento de la tragedia”; a esto siguió el abandono de sus alumnos en la universidad, el rechazo de sus colegas filólogos y la incompreensión y desprecio de muchos de sus antiguos maestros. También su “*Zarathustra*” permaneció al principio sin despertar eco en la crítica y en el mundo académico, ante lo que Nietzsche escribe: “No escuchar ninguna respuesta después de tal llamado desde lo más hondo del alma, es una terrible experiencia”; y luego: “Estoy siempre al borde del abismo” (Weischedel, 1994, p. 259). Esta obra, “Así hablaba Zarathustra. Un libro para todos y para nadie” (*Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen*), fue escrito y publicado en cuatro volúmenes entre los años 1883 y 1891 y es quizá la obra más importante de Nietzsche. Por supuesto, ha despertado grandes controversias.

Zarathustra fue un religioso persa del siglo VI a. C., fundador del Zoroastrismo. El libro de Nietzsche describe las enseñanzas de un filósofo, quien ha tomado el nombre del

antiguo profeta persa. A partir del conocimiento de que “Dios ha muerto” (frase que ya encontramos en una obra anterior de Nietzsche, la llamada “Gaya ciencia”, en alemán *Die fröhliche Wissenschaft*, de 1882), Zaratustra debe ahora formar una nueva religión: la creencia en el “Ultra-Hombre” (*Übermensch*)*, pues en tanto que el hombre débil guía su conducta según los mandamientos del dios ya muerto, el Ultra-Hombre busca su salvación en lo terrenal, en el poder, en la vitalidad y en la fuerza, buscando darle al mundo un nuevo sentido. El supra-humano está en condiciones, por lo tanto, de erradicar el antiguo código de valores morales, con el propósito de buscar, aprovechando su completa libertad, el mantenimiento y la constante mejora de sus sentimientos de vida. La obra consta de episodios que pueden leerse en cualquier orden, fundamentalmente se trata de los discursos de Zaratustra. Según la trama de la obra, el pensamiento cristiano es quien ha matado a Dios, a consecuencia de lo cual surge un nihilismo, del que Zaratustra huye y se refugia en una caverna, en la que desarrolla su doctrina de sobre-humano, con la finalidad de detener al nihilismo. Nietzsche satiriza frecuentemente al Nuevo Testamento como recurso para exponer muchas de sus ideas. Ocurre frecuentemente que el autor presenta una idea, una tesis, para desecharla unas cuantas páginas más adelante; con este recurso, la búsqueda de lo “correcto” se convierte en el punto central del libro.

Esta obra ejerció una gran influencia en la música y en la literatura alemanas, fundamentalmente, como lo demuestran las obras de Thomas Mann (1875-1955), Hermann Hesse (1877-1962) y Richard Strauss (1864-1949). En el caso del primero, por ejemplo, encontramos la influencia de Nietzsche particularmente en lo que toca a las ideas del filósofo alemán acerca de la decadencia y de las relaciones entre enfermedad y creatividad; esto es particularmente evidente en “La montaña mágica” (*Der Zauberberg*), de Mann (1924). Strauss compuso su poema sinfónico con el mismo nombre que la obra de Nietzsche en 1895-1896.

Paulina Rivero Weber afirma que la obra de Nietzsche ha inspirado nada menos que a aproximadamente 300 composiciones musicales, entre cuyos autores destacan, además de Strauss, Karl Orff (1895-1982), Hugo Wolff (1860-1903, quien, por cierto, y al igual que Nietzsche, murió loco) y Gustav Mahler (1860-1911) (Rivero, 2005).

La obra de Nietzsche inspiró igualmente a muchos otros autores; además de los ya mencionados tenemos, por ejemplo, en la literatura, a Rainer Maria Rilke (1875-1926), Karl Kraus (1874-1936), Stefan Zweig (1881-1942), Heinrich Mann (1871-1950) y Ernst Jünger

** El término “Übermensch” no es de fácil traducción al español. Creo que “Superhombre” no es correcto, puesto que über es tanto como “superior” o “sobre”; Mensch, a su vez, es Hombre (es decir, persona o ser humano, no hombre varón), por lo que la facilidad para caer en una traducción imprecisa es grande. Quizá sea por lo tanto más adecuado decir y escribir “Suprahumano”, “Sobrehumano”, o mejor aún: “Supra-Hombre” o “Ultra-Hombre”.*

(1895-1998), entre otros; en la filosofía, a Martin Heidegger (1889-1976) y Karl Theodor Jaspers (1883-1969), y en la psicología, a Alfred Adler (1870-1937), Ludwig Klages (1872-1956) y Carl Gustav Jung (1875-1961). Desafortunadamente, su pensamiento fue instrumentalizado de manera burda por el nacionalsocialismo (por ejemplo, su concepto de "Moral de esclavo" y su "Voluntad para el poder", el "ultra-hombre", etc.).

En el pensamiento de Nietzsche influyen dos elementos esenciales: su formación filológica y su helenismo. En la obra ya mencionada antes -"El nacimiento de la tragedia a partir del espíritu de la música"-, escrita entre 1869 y 1871 y publicada en 1872, Nietzsche se caracteriza por representar una concepción "anticlásica", trágico-pesimista del helenismo. Aquí ya encontramos el pensamiento de Nietzsche en su forma definitiva; en esta obra emprende la tarea de encontrar el origen de la tragedia en el ditirambo grave o treno y en las ceremonias de la inmortalidad.

En sus cuatro *Unzeitgemässe Betrachtungen* (algo así como "Observaciones o consideraciones intempestivas"), escritas de 1873 a 1876, critica severamente la concepción de educación en la sociedad burguesa y el historicismo de su tiempo. De Schopenhauer toma él la idea de la voluntad como el principio suprasensible del mundo, declarándose a favor de la preeminencia del "vivir" frente a la conciencia. Nietzsche se convirtió en un severo crítico de la moral tradicional (recordemos que vive fundamentalmente en un ambiente luterano muy estricto), exigiendo el desenmascaramiento de las ilusiones y convirtiéndose en uno de los portavoces del naciente nihilismo europeo con su divisa "¡Dios ha muerto!" ("*Gott ist tot!*").

A partir de 1882 proclama, como su convencimiento personal fundamental, la necesidad de terminar con la "moral de esclavo" (*Sklavenmoral*) que le achaca al cristianismo, declarándose partidario de una moral del que domina, una "moral de señor" (*Herrenmoral*) y afirmando la fe en el mundo terrenal en lugar de la fe en el más allá.

Conclusiones

En Nietzsche se reflejan todas las confusiones, el vacío religioso, el relativismo, los conflictos estéticos propios del siglo XIX tardío que pueden verse también, por ejemplo, en la música: los partidarios de las nuevas formas de acuerdo con Wagner, versus los más tradicionalistas que siguen a Johannes Brahms (1833-1897), un cierto agnosticismo ("nada podemos conocer con certeza"), un celo exacerbado por criticar al cristianismo (particularmente al catolicismo) y un acusado materialismo. Nietzsche tuvo la oportunidad de conocer a muchos de los protagonistas de esa época, como Lou Andreas-Salomé o Wagner; algunas de estas personalidades acabaron sus vidas de manera trágica, como por ejemplo el mismo Nietzsche y Paul Rée.

A pesar del lenguaje confuso de Nietzsche, a pesar de sus errores y de sus sufrimientos, a pesar de su exagerado gusto por lo sobrehumano y por la euforia, tuvo razón Lou

Andreas-Salomé cuando comentó, al observar Nietzsche en cierta ocasión, en un arranque de cordura, que el siglo XIX tocaba a su fin: “Tu siglo, mi querido Friedrich, recién comienza”.

REFERENCIAS

- Bayer, R. (1993). *Historia de la Estética*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Brockhaus Universal Lexikon (2003). Leipzig / Mannheim: F. A. Brockhaus.
- Fleming, W. (1984). *Arte, música e ideas*. Nueva York, Ciudad de México: Ed. Panamericana.
- Nietzsche, F. (1954a). *Der Fall Wagner*. En: “Werke in drei Bänden”. Vol. 2. München: Hanser.
- Nietzsche, F. (1954b). *Ecce homo. Wie man wird, was man ist*. En: “Werke in drei Bänden”. Vol. 2. München: Hanser.
- Nietzsche, F. (1995). *Also sprach Zarathustra*. Leipzig: Reclam.
- Nietzsche, F. (2008). *Der Antichrist. Versuch einer Kritik des Christentums*. Neuenkirchen: RaBaKa Publishing.
- Nietzsche, F. (2013). *Der Fall Wagner y Nietzsche contra Wagner*. Berlín: Michael Holzinger.
- Nietzsche, F. (2014). *Unzeitgemäße Betrachtungen*. Berlín: Michael Holzinger.
- Rivero Weber, P. (2005) *La música de Nietzsche* (texto para el disco compacto “Nietzsche: su música, seine Musik”). Ciudad de México: UNAM.
- Weischedel, W. (1994). *Die philosophische Hintertreppe*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.

RESEÑA DE: EXPERIENCIAS Y PERSPECTIVAS EN ÉTICA PROFESIONAL Y RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN IBEROAMÉRICA.

ARACELI NOEMÍ BARRAGÁN SOLÍS

Universidad Nacional Autónoma de México

a.barragansolis@yahoo.com.mx

Izarra Vielma, D. A. (coord.) (2016).

*Experiencias y perspectivas en Ética Profesional y Responsabilidad
Social Universitaria en Iberoamérica.*

San Cristóbal: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

El libro *Experiencias y perspectivas en Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria en Iberoamérica*, bajo la coordinación de Douglas A. Izarra Vielma, es el resultado del trabajo conjunto de miembros de la Red Académica Iberoamericana en Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria que llevan a cabo investigaciones en el campo de la educación.

Veinte académicos profundizan con dominio teórico y trabajo empírico, en los dos campos del conocimiento, conformando los textos en donde se invita a la reflexión y a la participación en la construcción de un mundo que es responsabilidad de todos. Quienes tengan la oportunidad de revisar esta obra podrán conocer, además de los elementos significativos del quehacer educativo, parte de los contextos que presentan los colaboradores de Venezuela, México, España, Colombia y Chile. El libro electrónico está estructurado en tres apartados, con un total de 12 capítulos y 268 páginas, que también podrán ser de interés para los lectores que quieran adentrarse en los procesos metodológicos de la investigación. La diversidad y amplitud de los capítulos son una invitación a la lectura detallada que esperamos motivar con esta presentación.

En la primera parte *Prácticas de formación en ética profesional*, Douglas A. Izarra Vielma en el capítulo "Experiencias para la formación en valores de docentes estudiantes de posgrado" destaca las propuestas teóricas respecto a las diversas estrategias que pueden ser utilizadas para la formación en valores del docente que tiene a su cargo la formación ética del alumnado en su contexto escolar. Presenta el trabajo empírico a través del cual rescata las experiencias de docentes estudiantes de posgrado, quienes señalan ampliamente que en su formación en valores es importante la relación que se da con los otros,

denominada en el análisis como Relación – Encuentro. El vínculo puede ser otro docente, los estudiantes o la familia, por lo que el espacio escolar es significativo. En las experiencias formales, indica el autor, no se mencionan cursos de ética profesional, por lo que precisa que es necesario reflexionar y repensar esta formación en valores del docente.

Roberto Sanz Ponce y Elena López Luján, autores de “El componente ético de la evaluación educativa. Rasgos del docente”, abordan el tema de la evaluación del estudiante centrado en el desempeño ético del docente, desde una perspectiva amplia, pues precisan que en el proceso enseñanza-aprendizaje se conjuntan aspectos técnicos, conceptuales o procedimentales y fundamentalmente de carácter ético y emocional. Los autores proponen que exista una participación activa por parte del alumno y dialógica con los docentes, en donde la evaluación sirva para detectar necesidades y solucionar problemas, de tal manera que fortalezca el aprendizaje y el crecimiento personal, haciendo la distinción entre evaluación y calificación y una reflexión en torno a la preparación que tiene el maestro para actuar de forma ética, en donde el principio de justicia es trascendental.

Ana María Acosta Pech, Cecilia Salomé Navia Antezana y Jorge Bracamontes Grajales, son los autores de “Representaciones sobre responsabilidad docente en estudiantes de posgrado en educación en México”, capítulo en el cual dan a conocer aspectos fundamentales de la responsabilidad docente, obtenidos a través de dos procesos analíticos: de las representaciones que los estudiantes tienen sobre los rasgos de un docente responsable y de redes semánticas. Precisan los rasgos en una clasificación por competencias y profundizan en su vinculación semántica, encontrando una amplia presencia del valor de la responsabilidad que, según los docentes (que en su mayoría son profesores en activo), está frente aspectos técnicos, de control y éticos. En el capítulo se precisa el contexto de la formación docente en el marco de las propuestas de la reforma educativa, un momento importante, señalan los autores, para pensar en su ejercicio profesional.

Araceli Noemí Barragán Solís, en el capítulo “Ética profesional desde la perspectiva de los estudiantes de la licenciatura en comunicación de la Universidad Iberoamericana Puebla”, presenta los avances de la primera etapa de la investigación en torno a la perspectiva ética profesional que tienen los estudiantes de la carrera e institución referidas. Muestra el apartado teórico del campo en estudio, la presencia de la ética profesional de la comunicación en el plan de estudios de la universidad, el proceso metodológico y los principales resultados analíticos respecto a los valores y rasgos profesionales, así como las acciones no éticas desde la opinión de los alumnos que contestaron el cuestionario cualitativo que se diseñó para la investigación.

En la segunda parte, *Aspectos empíricos y teóricos de la ética profesional y la responsabilidad social universitaria*, se cuenta con la colaboración de Ana Hirsch Adler, con el capítulo “Percepción de académicos de universidades de México y España sobre los valores de

la ética de la investigación”. La autora da a conocer las diferentes fases del Proyecto de Investigación sobre Ética profesional en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), detalla el diseño de los instrumentos y el trabajo empírico con los diferentes sujetos en estudio. Desde la revisión teórica, precisa los valores de la ética de la investigación y destaca la importancia que tiene promover la conducta ética en la formación de los estudiantes. Se presentan los resultados, de manera detallada, respecto a los valores básicos que debe transmitir la universidad a su alumnado y a su profesorado, los principales valores de la ética de la investigación desde la opinión de los coordinadores de los 40 Posgrados de la UNAM y de 14 profesores de la ciudad de Valencia, quienes coinciden en señalar como prioritarias la búsqueda de la verdad y del conocimiento y ética de la investigación.

El capítulo de Juan Martín López Calva, Martha Leticia Gaeta González, María del Carmen de la Luz Lanzagorta y Paulina Iturbide Fernández se titula “Ética profesional y responsabilidad social en la Investigación: el caso de investigadores nacionales de una universidad privada en México”. En él se precisan aspectos teóricos de la ética y la responsabilidad social a partir de una revisión minuciosa de la literatura, en la que destaca la relación estrecha entre conocimiento y ética e investigación y ética, la posible articulación entre ética profesional y responsabilidad social universitaria (RSU), la formación ética y la trascendencia del desempeño ético profesional, así como los desafíos éticos que enfrentan los investigadores mexicanos en torno a su producción. Los autores fundamentan el alcance del desempeño ético en la investigación generadora de conocimientos en articulación con la responsabilidad social. En los resultados del trabajo empírico, a través de entrevistas semi-estructuradas, se dan a conocer, ampliamente, las perspectivas de 15 académicos pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en México que laboran en una Institución de Educación Superior privada en el estado de Puebla, sobre la relación entre ética profesional y RSU en su labor de investigación.

José Francisco Alanís Jiménez, autor de “Excelencia y profesores universitarios”, a partir de la revisión sistemática del estado de conocimiento sobre excelencia del profesorado, precisa que centra su aporte en tres aspectos: su significado, la percepción desde donde se origina y sus dimensiones de atribución. Refiere la gran ausencia de textos en donde se aborde la excelencia en los docentes y en especial los que son universitarios, a pesar de estar estrechamente vinculada al mejoramiento de la calidad de la educación superior. Al referirse a la búsqueda de la excelencia destaca el concepto de calidad superior y los estudios de profesores sobresalientes o excepcionales, así como la participación de los propios docentes, los estudiantes y las instituciones, con sus exigencias en torno a la labor del maestro. La excelencia, precisa el autor, se convierte en una cuestión ética y tienen que ver con la autoformación.

Michel Nieto Bermúdez escribe el capítulo titulado “La Responsabilidad Social de la Organización. Una herramienta para el desarrollo sostenible”, en el cual aborda el tema

desde una propuesta epistémica y teórica. El autor se refiere a la organización “como herramienta vital de la cotidianidad contemporánea y de la cual es necesario establecer sus características estructurales, que también requieren ser cualificadas y cuantificadas en su totalidad multidimensional, en otras palabras, se deben medir al menos en cuatro dimensiones: social, económica, tecnológica y ambiental” (p. 143). Asimismo, define de manera amplia algunas palabras clave que conforman a la Responsabilidad Social de la Organización desde una sistematización cronológica de referentes conceptuales.

Luz Marina Ibarra Uribe, Ana Esther Escalante Ferrer y César Darío Fonseca Bautista, autores del capítulo “La responsabilidad social universitaria en una universidad pública mexicana: la UAEM” presentan, a partir de una amplia revisión documental, la evolución del concepto responsabilidad social corporativa o empresarial, que fue traspasando este ámbito y llegó al campo educativo como responsabilidad social universitaria (RSU). En el trabajo se especifica la producción de literatura, en donde han participado universidades importantes, dando cuenta de la vinculación entre ética empresarial y RSU. Asimismo, los autores afirman que es un concepto en construcción que depende de condiciones contextuales y describen con precisión el desarrollo que ha tenido en el contexto mexicano relacionado con la función social de la universidad pública. Al cierre refieren cómo es interpretada esta RSU en el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en donde destacan la formación de sujetos impregnados de valores en una universidad pública de calidad.

Isabel Calderón, en su trabajo “Responsabilidad Social Universitaria; una acción impositergable”, desarrolla el tema a partir de la revisión documental de investigaciones de Chile, Perú, Colombia y Venezuela, en las cuales se precisa el concepto de Responsabilidad Social Universitaria. Se inicia con la definición de responsabilidad para dar paso a una amplia descripción de la responsabilidad social, considerada desde una dimensión ética, como “la esencia de una sociedad justa y armónica en la cual la toma de decisiones debe ser guiada por principios, valores personales y profesionales que favorezcan el bien común” (Calderón, 2016, p. 194). Se describen ampliamente las investigaciones en torno a la Responsabilidad Social Universitaria, sus alcances y desafíos, los cuales dependen del contexto en donde esté insertada la institución universitaria. Al cierre se presentan algunos cuestionamientos en torno a la formación de los estudiantes en responsabilidad social.

En la tercera parte *Responsabilidad social universitaria, ética e inclusión educativa* se presenta el trabajo de Judith Pérez Castro, titulado “La construcción de instituciones educativas incluyentes y la responsabilidad social universitaria”. En él da a conocer los antecedentes de la Responsabilidad Social Universitaria y sus impactos en las instituciones educativas para lograr sociedades más inclusivas, considerando los ejes: organizacionales, educativos, cognitivos y sociales, en donde “la RSU no puede entenderse separada de la formación ético profesional, los valores y el desarrollo moral (Perez-Castro, 2016,

p. 2014). La autora señala la situación de la rendición de cuentas como una forma de contribuir en el desarrollo de las buenas prácticas. Asimismo, refiere la participación de diferentes universidades con orientación hacia el trabajo con la comunidad, aportando al crecimiento social. Concluye con la situación de las personas con discapacidad en la educación superior y precisa que las instituciones educativas, desde una perspectiva de la RSU, deben promover la construcción de contextos socialmente incluyentes, a través de diferentes acciones.

Aldo Ariel Ocampo González, autor de “Los desafíos éticos y políticos de la educación inclusiva en Latinoamérica a inicios del Siglo XXI”, precisa que es necesario revisar los fundamentos éticos y políticos requeridos para una educación más inclusiva a partir de una perspectiva transdisciplinaria. En este sentido propone la revisión de argumentos políticos, éticos, históricos, educativos, sociológicos y ciudadanos para tener una concepción diferente de la inclusión, en donde sean vistos todos los ciudadanos, más allá de los considerados como grupos en situación de vulnerabilidad social. El autor señala que “la educación inclusiva es ante todo la posibilidad de sentar las transformaciones necesarias y requeridas bajo la instauración de un nuevo orden político, ético e histórico” (p. 241). Refiere diversas conceptualizaciones desde los aportes éticos y presenta una síntesis de la conceptualización de la educación inclusiva.

El libro se presentó en el *2do Congreso internacional sobre ética profesional y responsabilidad social universitaria* que se llevó a cabo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, en la Universidad Nacional Autónoma de México, del 11 al 13 de mayo de 2016 y está disponible de manera electrónica.

RESEÑA DE: ¿QUÉ HACEN LOS DOCENTES DE EXCELENCIA? CLAVES PARA LA FORMACIÓN HUMANISTA EN LA UNIVERSIDAD

SILVIA RUBÍN RUIZ
UPAEP
silvia.rubin@upaep.mx

Patiño, H. (2015).
*¿Qué hacen los docentes de excelencia? Claves para la Formación
Humanista en la Universidad.*
México. Universidad Iberoamericana.
254 pp. Idioma: Español. Área: Pedagogía

“Ser maestra o maestro es ser invitado, en ciertos momentos privilegiados, a entrar en el alma de un chico o un chica y ayudarlo a encontrarse, a afirmar paulatinamente su carácter, a discernir sus emociones, quizás a superar sus temores y angustias. Y para muchos alumnos el maestro o la maestra son los únicos apoyos con que cuentan.”(Latapí, 2003, p.10)

Hilda Patiño es Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana, Maestra en Ciencias de la Educación por Syracuse University (Nueva York) donde fue becaria del CONACYT. Cuenta con la Licenciatura y Maestría en Filosofía por la Universidad Iberoamericana. Es profesora de tiempo completo de la Universidad Iberoamericana desde 1989, donde además de la docencia ha desempeñado algunos cargos directivos. Actualmente es coordinadora del Programa de Reflexión Universitaria en la Dirección de Servicios para la Formación Integral (DSFI) de la Ibero.

Como consultora educativa ha prestado servicios a la Secretaría de Educación Pública en los Centros de Formación para el Trabajo (CECATIs), en la Subdirección de Educación

Nota: La presente reseña está estructurada conforme a la propuesta textual de Cubo de Severino (2007) en Los textos de la ciencia.

Básica, en la Subdirección de Educación Media Superior y en la Dirección General de Educación Indígena; a la Secretaría Académica del Instituto Nacional de Salud Pública y desde 2010 a la fecha, a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) en Ecuador. Es miembro de ATINER (*Athens Institute for Education and Research*) y forma parte de su Comité Editorial; es miembro de ALFE (Asociación Latinoamericana de Filosofía Educativa) con sede en Campinas, Brasil, y de su Comité Científico, y de REDUVAL (Red Universitaria de Formación en Valores), entre otras asociaciones.

Entre sus publicaciones se encuentran, como autora: *Persona y humanismo. Algunas reflexiones para la educación del siglo XXI, Formación cívica y ética. Guía de estudio autodidacta*. En coautoría ha trabajado las publicaciones: *Aprendizajes valiosos para la formación humanista en la universidad. La voz de los estudiantes* y como coeditora: *Ser persona. Diversas perspectivas*, así como *Ver más allá de lo inmediato. La apuesta por la formación humanista*. Y claro, el libro del cual hablaremos: *¿Qué hacen los docentes de excelencia? Claves para la Formación Humanista en la Universidad*.

Las fuentes utilizadas por la Dra. Patiño para este trabajo provienen de la observación inductiva y de la observación docente. En el primer caso, se entiende inductivo en el sentido de identificar los elementos que caracterizan a los profesores universitarios de excelencia y sus prácticas docentes para la formación humanista. Para ello, el procedimiento partió de la concepción del mismo docente sobre su tarea como tal. Es decir, se eligieron a profesores que ejercen su docencia en el área de Reflexión Universitaria de la Universidad Iberoamericana, en asignaturas curriculares pero no de la profesión del estudiante; y fueron entrevistados para conocer su pensamiento sobre el significado que le dan a la educación. En lo que concierne a la observación docente, se entró a las aulas y, con previa autorización se grabaron las sesiones en tres momentos clave: al inicio, a la mitad y cerca del final del semestre.

Si bien la investigación de la Dra. Patiño para este libro se centró en el estudio de ocho docentes por medio de entrevistas en profundidad y observación etnográfica, el método de trabajo partió de la elección de los diez profesores más sobresalientes de entre los noventa que trabajan en el área de Reflexión Universitaria. La elección se determinó a partir de los comentarios que los estudiantes externan libremente en el cuestionario de apreciación docente. Fueron recopilados 1342 diferentes testimonios en un lapso promedio de cinco años y medio; posteriormente fueron clasificados en positivos, negativos y neutros. Finalmente el estudio se centró únicamente en ocho profesores dado que dos de los seleccionados no accedieron a la grabación de sus sesiones.

En cuanto al desarrollo de la observación en clase, ésta se llevó a cabo con una guía que permitiera recabar la información sobre la distribución de los estudiantes en el aula, las dinámicas llevadas a cabo en clase, las estrategias y recursos didácticos utilizados, la manera en que se utilizan lecturas y se fomenta la reflexión, el tipo de preguntas que realiza

el docente, el modo en que se dirige el profesor a los alumnos, el cómo se fomenta el diálogo y la participación. Estas variables a observar se categorizaron en el instrumento tal y como sigue: estilos docentes, estrategias para la motivación, estrategias para el establecimiento de vínculos personales y estrategias para promover la reflexión.

El propósito del trabajo de la Dra. Hilda Patiño radica en dilucidar cómo hacen los docentes efectivos para influenciar con una huella de humanismo a sus estudiantes, cómo entienden y practican la educación en valores, qué significa para ellos la promoción de la formación humanista, cómo es que se motivan, porqué tienen éxito y qué podemos aprender de ellos.

La organización de la obra que nos presenta se constituye por cinco capítulos, los cuales son acompañados previamente por el prólogo a cargo del Dr. Martín López Calva y la introducción por parte de la misma autora, la Dra. Hilda Patiño. Los contenidos de dichos capítulos versan desde la conceptualización de la formación humanista como desafío, pasando por el procedimiento metodológico del estudio y el análisis de las categorías estudiadas, hasta la síntesis de los hallazgos principales junto a las consideraciones finales.

Hasta aquí, sólo les he compartido el comentario del texto; no he hecho gran trabajo puesto que la misma Dra. Hilda me ha facilitado el encontrar la información en su libro, tan bien estructurado. En esta segunda parte de mi intervención, doy paso a la *evaluación*.

Debiera iniciar cronológicamente acorde a la lectura realizada, pero quizá eso disminuiría su atención; así que he decidido partir de la mayor revelación que arrojará el trabajo de investigación de la Dra. Patiño, -y cabe mencionar que fue reveladora no por ignorar que pudiera ser, sino por la concordancia y repetición de la misma-, un docente de excelencia vive su vocación con pasión; gozan y disfrutan de la docencia a pesar de que pueda tener sus momentos agrídulces (muchos de ustedes podrán cotejarlo en el baúl de los recuerdos) pero los sobrepasa la necesidad de transmitir. ¡Eureka! Se podría exclamar; ahí está la clave, en transmitir, porque este verbo implica traslado, es un camino de ida y vuelta; es rejuvenecimiento continuo para el docente.

El docente de excelencia cree en su estudiante; ésta es una manifestación de apertura por el otro. El estudiante es fuente de aprendizaje, pero también de enseñanza; “aprender de los alumnos”, una frase sin contradicciones en quienes fueron objetos del estudio de este libro, pero me atrevo a decir, entre los que fungimos el rol de maestro. Me viene a la memoria la frase de Tomás Melendo cuando nos habla de la persona (-y el alumno es persona-): “todo debería de confluir a un solo fin para dar unidad; eso lo logra el amor”. La vocación docente -nos comparte en sus resultados la Dra. Patiño- se vincula con la experiencia del amor por las características que de éste se desprenden: respeto, conocimiento y responsabilidad por el otro. Diría yo, es compromiso por el otro. Y de nueva cuenta, retomo a Melendo: “sólo cuando me comprometo, me pongo en juego por el bien del otro, hay reciprocidad; lo que él es para mí, soy yo para él”.

Siguiente revelación, el docente de excelencia trasciende en su misión porque ayuda al otro a encontrar el sentido de su vida, a contribuir a que el otro viva con mayor plenitud, ayudar al otro a pensar críticamente, a deliberar, a pulir la inteligencia humana, a formar personalidades; a sembrar. En palabras del Dr. Martín López Calva se hablaría de una educación personalizante porque se “busca ayudar a cada estudiante en la construcción de su propio mundo y en el ensanchamiento de su propio horizonte” (2001, p.149). Particularmente, agregaría que no es sólo que un profesor tenga a otras personas compartiendo un espacio en su curso, sino que se trata de cómo me convierto y cómo me transformo hacia el estudiante; es la entrega de toda mi persona. Y si no hay entrega, no hay nada.

Otro factor revelador y de relevancia que destacaron los análisis de la práctica docente en este trabajo de la Dra. Patiño es que un docente de excelencia logra la efectividad y hace operante la formación humanista en la universidad. Y antes de compartir ese sobrado decálogo (son 11 los factores), hago un paréntesis para descifrar a qué llamaríamos una buena o efectiva práctica docente. En principio, las “buenas prácticas” son equiparables al término anglosajón *best practices* y al francés *bonne pratique*, con los que se hace referencia a “algo que funciona y que ha obtenido los resultados esperados”.

Señalan Sánchez, Agustín, Velasco, Gay, Orera, Salvador, et al. (2008) que “Las buenas prácticas docentes son las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo”. Y justo es eso otro lo que más interesa y encontramos en común entre el trabajo de la Dra. Patiño y la filosofía UPAEP.

Regreso entonces a los 11 factores que de ser presentados manera de consideraciones finales, rescato y categorizo como medulares de esta reseña: ¿qué hacen los docentes de excelencia?

1. Miran al estudiante como un agente, constructor de sus esquemas y conceptos, y los confrontan con experiencias o conocimientos adquiridos anteriormente.
2. En las clases provocan el intercambio de ideas y puntos de vista. Indispensable el ser un escucha respetuoso y tener la capacidad de abrirse a lo que el otro tiene que comunicar (de manera personal lo encuadro en las dimensiones dialógica, contextual y pragmática del pensamiento crítico).
3. Diversifican sus estrategias tanto de aprendizaje como de evaluación puesto que reconocen la heterogeneidad de los estudiantes.
4. Recurren constantemente al uso de las preguntas para promover la inquietud y la reflexión.
5. Realizan una cuidadosa selección de los textos con el objetivo de que los estudiantes lleguen por sí mismos a la reflexión a partir de las lecturas y con la orientación de las preguntas que ellos detonan.

6. Logran el replanteamiento de asuntos para promover la reflexión crítica y convertirlos en aprendices profundos.
7. Consiguen establecer una conexión emocional con sus alumnos al generar un clima de confianza en el aula y los hacen sentir personas.
8. Plantean desafíos intelectuales con una perspectiva de largo plazo (aprendizaje significativo para la vida) y no son condescendientes con los estudiantes puesto que esto es un mensaje negativo que repercute a manera de desinterés o desánimo.
9. Su práctica no se centra en inculcar un adoctrinamiento, sino en provocar el cuestionamiento para ayudarlos a ampliar sus horizontes, tener mayor conciencia, ponderar motivos y consecuencias de sus decisiones.
10. Se interesan por relacionar los contenidos de su materia con la vida de los estudiantes para generar una repercusión positiva en la manera de vivir. Aquí la pregunta clave es ¿de qué manera aquello que se ve en clase les ayudará a ser mejores personas?
11. Desarrolla un autocuestionamiento constante sobre su práctica; ello desemboca en buscar una actualización, a leer nuevos libros, a probar nuevos enfoques temáticos, a informarse; es decir, se renuevan con frecuencia.

Sin duda alguna esto suena maravilloso, pero me pregunto entonces, ¿cómo podemos enseñar a los maestros a lograrlo? En palabras de Pablo Latapí Sarre,

El maestro [...] será gestor de aprendizajes significativos, traductor de deseos y aspiraciones de los jóvenes, animador y estimulador, y testigo activo de los valores humanos necesarios y de las utopías de un mundo en transformación. La sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información, los multimedia y las telecomunicaciones otorgarán a su profesión nuevos significados y roles. [...] La condición esencial para que el maestro aprenda es que tenga disposición a aprender. Aprender implica hacernos vulnerables, suprimir seguridades, asumir riesgos (2003, p. 18).

Considero pues que la formación humana integral debe atender a la vez a las destrezas intelectuales formales –permítase este nombramiento- y al desarrollo de valores humanos, sentimientos positivos, manejo adecuado de las emociones y de las relaciones interpersonales.

La mejora de la práctica docente comienza, por tanto, por volver la vista a la autonomía puesta al servicio de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, de preguntarse en definitiva sobre lo realmente importante de lo que ocurre en la vida desde la arista del profesor: ¿qué hago todos los días y cómo puedo mejorar?

Otro descubrimiento del trabajo de la Dra. Patiño es el de los siete estilos de ser docente: el artístico-intuitivo, el involucrado, el terapéutico, el socrático-mayéutico, el académico,

el reflexivo-investigador y el institucional-disciplinado. ¿Pudieron ubicar el suyo? Revisando el libro lo descubrirán personalmente.

Y volviendo al reto de la propuesta por la educación humanista, el profesor tiene cinco misiones al respecto: 1) luchar contra los valores dominantes que privilegian los saberes especializados en el ámbito de la formación profesional y el individualismo egoísta y competitivo en el entorno laboral y social, 2) vencer las resistencias y los prejuicios con los que los estudiantes arriban a clases, 3) propiciar que los alumnos incursionen en otros campos de conocimiento ajenos a su disciplina desde una perspectiva crítica y reflexiva, 4) lograr un aprendizaje valioso para la vida personal en los términos planteados por la formación humanista; 5) promover procesos de sensibilización y compromiso hacia las problemáticas sociales de nuestro país y del mundo.

Tres consideraciones finales:

- a. Recordar que el docente debe ser consciente de que siempre educa en valores con su ejemplo
- b. La cita de un comentario de los estudiantes: “¡excelente profesor, de los mejores que he tenido! El maestro hace una espléndida labor ya que es claro que es una persona apasionada en la materia!”
- c. En palabras de los propios informantes (objetos de estudio/profesores del trabajo de la Dra. Patiño) y que considero es el cierre idóneo para el comentario y la evaluación del contenido en este material: “ser docente es: el mejor trabajo del mundo”.

Bibliografía

- Cubo de Severino, L. (2007). *Los textos de la ciencia*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Latapí, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros? Cuadernos de discusión*. México: SEP.
- López, M. (2001). *Mi rival es mi propio corazón: educación personalizante y TRANS-formación docente: hacia una visión integral del proceso educativo*. Puebla, México: UIA/UAT.
- Melendo, T. (2012). *Curso: Antropología de la Familia y de la Persona*. Puebla, México: UPAEP.
- Sánchez, A.I., Agustín, M.C., Velasco, E., Gay, P., Orera, L., Salvador, J.A., et al. (2008). *Código de buenas prácticas docentes en el título de grado en información y documentación. II Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y de la Comunicación e Investigación educativa en la Universidad de Zaragoza*. Disponible en:
https://www.academia.edu/2543532/C%C3%93DIGO_DE_BUENAS_PR%C3%81CTICAS_DOCENTES_EN_EL_T%C3%8DTULO_DE_GRADO_EN_INFORMACI%C3%93N_Y_DOCUMENTACI%C3%93N

ENTREVISTA A: ADELA CORTINA ORTS

JOSÉ FRANCISCO CAMACHO MARÍN

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

franciscocamacho60@gmail.com

Entrevista realizada el 11 de mayo de 2016 a Adela Cortina Orts, filósofa española, ganadora del Premio Internacional de Ensayo Jovellanos 2007. Catedrática de Ética de la Universidad de Valencia y Directora de la Fundación ÉTNOR, Ética de los Negocios y las Organizaciones.

JFCM: Con respecto a su obra "Neuroética y neuropolítica", ¿se trata de una obra que intenta conciliar las pretensiones entre una posición que reduce la ética a un determinismo neuronal y una posición extrema que rechaza la participación de nuestros condicionamientos neurológicos y evolutivos en la toma de decisiones libres?, ¿qué debemos concluir de su lectura?

ACO: El libro tenía por objetivo abordar temas de neurociencias desde una perspectiva filosófica. En demasiadas ocasiones se produce una especie de abismo entre la filosofía y las ciencias, las ciencias naturales, también las ciencias sociales, y a mí eso me parece un error porque creo que las soluciones a los problemas de hoy en día deben ser interdisciplinarios: que los distintos saberes tienen que trabajar codo a codo, y es en ese sentido en el que creo que hay que abordar desde la filosofía trabajando con las neurociencias y también con la antropología evolutiva y con la matemática evolutiva y con la psicología evolutiva. Todos esos saberes tienen que trabajar conjuntamente para tratar de dar respuesta a unos temas que son: los temas de la libertad, del yo, de la ética universal, y tienen que trabajar efectivamente conjuntamente porque uno solo no puede hacerlo.

En ese sentido, hay una parte del libro que se dedica al clásico tema de la libertad y el determinismo y allí se enfrentan dos posiciones: una que entiende que estamos determinados a actuar por nuestras neuronas, con lo cual, si somos consecuentes nadie se haría cargo de sus actos. Esa es una perspectiva que defienden algunos neurocientíficos y también algunos filósofos, se juntan los dos para defender ese reduccionismo. Creo que es una postura absolutamente desafortunada, porque no está probado en absoluto que nuestra conducta esté determinada, precisamente porque des-

JFCM: A propósito de lo que usted acaba de concluir, insiste usted en su libro que no es lo mismo base que fundamento, ¿cierto? Al referirse a la participación de nuestros determinismos conductuales en la toma de decisiones, ¿podríamos decir que actualmente, y no sólo en el campo de la ética, los conflictos políticos y sociales, radican en no saber diferenciar bases y fundamentos?, es decir, ¿una aclaración más profunda de esos dos términos permitiría construir una armonía social a partir de fundamentos universales aunque sean diversas las bases?

de el punto de vista científico hay que tomar como base las comprobaciones empíricas y no se puede comprobar empíricamente que la libertad no exista. Esto ya lo decía Kant.

Por otra parte, hay posiciones en un lugar totalmente contrario que entienden que la libertad existe y que no debe tener para nada en cuenta cuáles son sus bases biológicas, cuáles son sus bases neuronales. Tampoco estoy de acuerdo porque creo que siempre hay que tener en cuenta las bases neuronales y las bases biológicas, igual que hay que tener en cuenta las bases sociales. Hemos de saber que cuando estamos actuando la libertad es condicionada, la libertad humana no es absoluta sino condicionada, lo cual quiere decir que hay unas bases, por supuesto que sí, pero en último momento el ser humano tiene la opción de decir sí o no. Ésa es la pretensión del libro de alguna manera.

ACO: Yo entiendo que la distinción entre base y fundamento, que no suelen hacerse, y que no se hacen los científicos, es fundamental, es esencial para cualquier reflexión en el campo de la acción humana, es lo que llamamos el campo práctico, ¿no? El de la acción humana. Hay que decir las dos cosas clarísimamente.

Las bases son aquellos elementos sin los cuales no es posible actuar con libertad, tomar decisiones; por ejemplo, es tener un cerebro, tener una cierta salud. Eso constituye las bases, claramente. Y son condición necesaria. Lo que pasa es que no son condición suficiente, sino que ante el mundo moral –del que yo más me ocupo- y en el mundo político ocurriría también: es necesario preguntarse por cual es el fundamento del deber.

Existe en filosofía aquella afirmación, la famosa falacia naturalista: de un “es” no se puede sacar un “debe”, y efectivamente, el fundamento es el que pregunta por el “por qué debemos” y la respuesta no se encuentra en el “es” –ésta es la base- sino que la respuesta tiene que ser desentrañada por la filosofía recurriendo a la razón. En ese sentido, creo que vale tanto para la mo-

JFCM: Una sociedad pragmatista como la actual ¿está rechazando la búsqueda de fundamentos?, ¿hay un desprecio?

ral, como para la política, el darse cuenta de que el deber moral y el deber político no son algo que viene aclarado por las bases biológicas, ni por las bases sociales, sino que tiene que el por qué debemos ir en un sentido u otro, tiene que venir aclarado por la razón, una razón humana que siempre está impregnada de sentimientos, obviamente.

ACO: El desprecio de los fundamentos en el ámbito de las neurociencias, que yo he seguido bastante de cerca, y de la neurótica está bastante generalizado. La moral no se trenza de imperativos hipotéticos, sino de imperativos categóricos. En cuanto a lo hipotético, lo más que podemos dar es consejos de prudencia encaminados a conseguir una mayor felicidad, entendiendo por felicidad la satisfacción del placer y la huida del dolor. En ese sentido, se dice que biológicamente todos nuestros movimientos van encaminados a buscar el placer y huir del dolor. Entonces, hay que dar imperativos hipotéticos que tienen la forma de, si quieres conseguir el mayor placer posible, actúa de esta manera, y si quieres evitar el mayor dolor posible, actúa de esta otra manera. Ni siquiera es utilitarismo, porque el utilitarismo no habla del dolor y el placer individual, sino del mayor placer, del mayor logro.

Pero lo que dicen las defensas de estas posiciones no es lo que decía Hume: por el contrario, es sencillamente el egoísmo individual, el estar lo mejor posible personalmente, individualmente y el no tener en cuenta el bien de los demás. Para nada es el mayor bien del mayor número. Y yo no soy utilitarista, pero entiendo que ni siquiera se puede llamar a esa posición utilitarista.

Considero que el deber moral es un deber incondicionado. En eso soy completamente kantiana desde hace tiempo, pero porque creo que todos los seres humanos tenemos conciencia de unos mandatos que pensamos que deberían extenderse incondicionadamente. Es verdad que los contenidos cambian, pero es lo que decía Kant: lo que es incondicional es la forma, lo universalizable es la forma, y cuando alguien dice “no de-

bería tratarse a las mujeres como si fueran inferiores a los varones”, pues está universalizando la afirmación, no piensa que vale solo para él. Cuando alguien dice: “no se debería matar” o “no se debería de torturar” y tiene conciencia de que no se debería matar y no se debería torturar, no se está refiriendo solamente a lo que él cree que él no debería hacer, sino que no lo debería hacer nadie, lo cual quiere decir que tenemos conciencia de mandatos que extenderíamos universalmente y que si otros los infringen nos parecerían muy mal. Eso quiere decir que hay mandatos incondicionados, que no prometen la felicidad a cambio.

A lo mejor somos más felices en una sociedad en la que no se mata, por supuesto que sí, pero, no es que prometan la felicidad a cambio. Si alguien dice “¿y si yo no mato, voy a ser más feliz con eso?” la pregunta no procede: la cuestión, es que no se debe matar porque la persona es un ser que vale por sí mismo y tiene un valor absoluto y usted no le puede quitar la vida, si además de eso somos más felices, pues contentísimos... pero, me parece que la clave es esa, y en ese sentido es en el que creo que actualmente no hay un pragmatismo, porque la filosofía pragmatista, la John Dewey y la de toda esta gente, es una filosofía muy seria, no es nada más el bien particular.

JFCM: ¿Son, tal vez, inmediatistas?

ACO: Sí, son inmediatistas: es lo que hay en la vida cotidiana, que ni siquiera es pragmatismo, ni es utilitarismo, mucho menos sustantismo, claro. Creo que eso es un error, porque sí que hay conciencia de mandatos que utilizaríamos y hay que buscar respuestas, y si las bases biológicas no son suficientes, no ocurre nada sino sencillamente que el ser humano es biología y cultura, y culturalmente hay tradiciones religiosas y tradiciones filosóficas que han defendido la inviolabilidad del ser humano y la dignidad del ser humano, eso no viene de la biología, no hay un correlato neuronal, pero sí que hay tradiciones que se han incorporado a nuestra práctica.

JFCM: ¿Considera que el auge de las explicaciones científicas y que están proliferando mucho en las redes sociales particularmente –incluida la neurociencia como fundamento de la moral- puede ser un reflejo de la urgencia del ser humano por satisfacer necesidades espirituales, pero omitiendo cualquier respuesta que conlleve a algún atisbo de religiosidad?

JFCM: En el campo de la ciudadanía audiovisual, las nuevas tecnologías de la comunicación –dicen algunos autores que hablan de la ontología de la distancia- constituyen ahora, no sólo una herramienta, sino que conforman un ambiente, dicen, una nueva ecología, e incluso una nueva perspectiva ontológica donde conceptos como lugar, temporalidad, presencia, se han modificado, ¿está de acuerdo en ello? ¿Cómo debería responder la formación profesional a las exigencias éticas de este nuevo

ACO: Sí, efectivamente. En los últimos tiempos los científicos han pretendido en muchas ocasiones ser quienes dan respuesta a las ansias de felicidad, de salvación de la gente y entonces, como la cultura científica es la cultura que parece más aceptada por todos, parece que se está arrumbando saberes como las religiones o la filosofía porque se piensa que las respuestas científicas son suficientes. Eso lo piensa una parte de la población y lo piensa una parte de los científicos.

Los científicos verdaderamente serios y más razonables dicen que la ciencia contesta lo que puede contestar, que tiene sus limitaciones y que no tiene por qué ir más allá de esos límites. Y yo creo que tienen toda la razón. Afortunadamente el avance científico ha sido extraordinario porque hay cantidad de enfermedades que se están pudiendo evitar, hay trasplantes increíbles, cuestiones maravillosas que se están consiguiendo con la ciencia y ojalá prosperara enormemente. Pero el científico sensato sabe que el límite de la ciencia es el de la experiencia y que todo lo que sea el terreno de la felicidad humana, de la salvación humana, la ciencia no puede dar respuestas. Creo que el científico sensato sabe que están ahí esos límites y sabe que hay una complementariedad entre los avances científicos y las propuestas religiosas filosóficas.

ACO: Bueno, yo creo que si esa es la base de tu tesis pues ya responderás tú con tu tesis... ya me contarás a qué conclusiones llegas. Yo, hoy por hoy entiendo, y me lo refrenda lo que leí en un periódico ayer, parece que ha habido una exposición de nuevas tecnologías en Barcelona creo que era, no me acuerdo en que ciudad española había una exposición de nuevas tecnologías, algo espectacular, algo extraordinario, lo nunca visto, entonces al final llegaban a una conclusión...

ambiente sin convertirse en una mera prescripción generalizada y desencarnada?, Es decir, la ética se enseña más bien como pasándoles el código ontológico a los jóvenes, pero hace falta, ahora con este ambiente ¿una nueva manera de abordar la ética?

JFCM: ¿En Portugal?

ACO: En Portugal, sí. Era una cosa fantástica, pero la conclusión a la que se iba llegando, que yo ayer dije sin haberlo leído todavía, es la conclusión de que esto lo que exige es cada vez formar y educar más a las personas concretas, porque las tecnologías por maravillosas que sean, no cambian la ontología, en absoluto, no cambian la ontología. El ser se dice de muchas maneras como decía Aristóteles y las tecnologías no cambian la realidad, será virtual, será como usted quiera, pero en último término nos encontramos con la realidad. Nos topamos con la realidad de la enfermedad, con la realidad de la muerte, con la realidad del sufrimiento, de la pobreza, de la miseria, y eso, las nuevas tecnologías no lo cambian, sino que pueden ayudar a superar, o pueden agravar las cosas, todo depende de quién las coja en sus manos.

El sujeto humano es, hoy por hoy, insustituible. La persona es la que debe tener un sentido de qué es lo que quiere hacer con las tecnologías, cómo debe de hacerlo: por eso la educación del sujeto moral sigue siendo fundamental en nuestras sociedades. Es verdad que los medios para comunicarse cambian completamente y que esto no lo podíamos soñar hace mucho tiempo, pero eso no cambia la realidad de que en último término las decisiones están en manos de las personas y que es a las personas a las que hay que formar.