

P J R

PRAXIS INVESTIGATIVA REDIE

REVISTA ELECTRÓNICA DE LA RED DURANGO DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS

VOL. 10, NO. 18

ENERO-JUNIO DE 2018

ABANDONO
ESCOLAR

PATRIMONIO
CULTURAL

DESARROLLO
INTEGRAL

SABER
DOCENTE



REVISTA PRAXIS INVESTIGATIVA REDIE, volumen 9, No. 17, julio - diciembre 2017, es una publicación semestral editada por la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C., Calle Josefa Ortiz de Domínguez No. 104, Colonia Francisco Sarabia, C.P. 34234, Durango, Dgo., Tel. 618 8153849, <http://www.redie.mx>, redie.redie@hotmail.com.

Editor responsable, Dra. Adela Jalk Ochoa, Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2017-072813460000-102, ISSN: En trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Unidad de Informática INDAUTOR, Ing. Juan José Pérez Chávez, calle Puebla, 143, Col. Roma, Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06700, fecha de última modificación, 30 de diciembre de 2009.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Red Durango de Investigadores Educativos A. C.



C O N T E N I D O

ABANDONO ESCOLAR EN EL MODELO PROFESIONAL TÉCNICO EN SONORA: FACTORES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN	6
<i>María Fernanda López Borbón y María José Cubillas Rodríguez</i>	
CONCEPCIONES TRANSMODERNISTAS DE LA CULTURA Y EL PATRIMONIO CULTURAL DEL ABYA YALA: VISIONES TRANSCOMPLEJAS	21
<i>Milagros Elena Rodríguez</i>	
EL EMPLEO DE LOS MEDIOS DEL PROCESO EDUCATIVO PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO EN LA PRIMERA INFANCIA	36
<i>Yanelis Hilda Torres Ramos, Dulce María Martín González, Rosa María Castellanos Pérez y Vilma Ramos Villena</i>	
LA LINEALIDAD DE LA DELINCUENCIA FINANCIERA EN VENEZUELA; SU DESCONSTRUCCIÓN Y VISIÓN COMPLEJA	48
<i>Amalia del Carmen Gómez Salas</i>	
MAGISTERIO DE LOS JÓVENES PARA EL MUNDO	60
<i>Jacqueline Zapata y Colb, Fidjí Danaé Pérez</i>	
SABER DOCENTE PARA LA ATENCIÓN DEL SERVICIO DE USAER EN UNA REGIÓN DE CHIAPAS	79
<i>Mauricio Zacarías Gutiérrez y Ma. Juana Eva Luna Denicia</i>	
MODIFICACIONES MORFOLÓGICAS EN EL PROCESO DE LECTOESCRITURA EN SEGUNDO DE PRIMARIA CON POBLACIÓN VULNERABLE	91
<i>José Ángel Vera Noriega, Ulises Delgado Sánchez, Marcela López Arizmendi y Fernanda Gabriela Martínez Flores</i>	
ESTUDIO DE CASO: PROCESO ADMINISTRATIVO EN EMPRESA PYME DEL SECTOR EDUCATIVO PRIVADO DE CIUDAD OBREGÓN	103
<i>Laura Elena Morales Clark</i>	
EL DIRECTIVO Y EL CONTEXTO ESCOLAR: IMPLEMENTACIÓN Y USO DE TIC EN PLANTELES DEL COBAO	114
<i>Javier Damián Simón, José Antonio Rosales Barrales, Bertha López Azamar y Flor Garza Vargas</i>	
NORMAS PARA COLABORADORES	131

INDIZADA EN:



INCLUIDA EN:



Desde 1998
en Internet...
Gracias
por acompañarnos.



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



DIRECTORIO

DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

COORDINADORA EDITORIAL

Dr. Gonzalo Arreola Medina

CONSEJO EDITORIAL

Miembros Internacionales:

Dr. Julio Cabero Almenara (*Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla; España-UE*); **Dra. Milagros Elena Rodríguez** (*Universidad de Oriente: Venezuela*); **Dr. Sergio Tobón Tobón** (*Centro de Investigación en Formación y Evaluación; Colombia*); **Dra. C. Zaida Irene Nieves Achón** (*Facultad de Psicología. Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara; Cuba*); **Dr. José Antonio García Fernández** (*Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid; España*); **Dra. Giselle León León** (*División de Educología, del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional Heredia; Costa Rica*).

Miembros Nacionales:

Dra. Patricia Camarena Gallardo (*Instituto Politécnico Nacional*); **Dr. Pedro Ramón Santiago** (*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*); **Dr. Víctor Luís Porter Galetar** (*Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco*); **Dr. Francisco Nájera Ruiz** (*Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, estado de México*); **Dra. Jacqueline Zapata Martínez** (*Universidad Autónoma de Querétaro*); **Dr. Manuel Ortega Muñoz** (*Universidad Pedagógica de Durango*); **Dr. Luis Felipe El Sahili González** (*Universidad de Guanajuato*); **Dra. Zardel Jacobo Cupich** (*Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación UIICSE de la FES-IZTACALA-UNAM*); **Dr. José Luis Pariente Fragoso** (*Universidad Autónoma de Tamaulipas*); **Dr. Miguel Álvarez Gómez** (*Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara*); **Dra. Alicia Rivera Morales** (*Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria*); **Dr. Héctor Manuel Jacobo García** (*Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Sinaloa*); **Dr. Roberto González Villarreal** (*Universidad Pedagógica Nacional; Unidad Ajusco*); **Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo** (*Instituto Tecnológico de Sonora*); **Dr. Pavel Ruiz Izundegui** (*Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica; Yucatán-Campeche*); **Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez** (*Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa de la Sección XVIII del SNTE-CNTE*); **Dra. María de la Luz Segovia Carrillo** (*Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español*).

PAIRES EVALUADORES EXTERNOS QUE PARTICIPARON EN EL PRESENTE NÚMERO

Dr. C. Manuel Pino Batista (*Universidad de Matanzas*); **Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo** (*Instituto Tecnológico de Sonora*); **Dra. Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar** (*Secretaría de Educación del Estado de Durango*); **Dra. Aurora Sierra Canto** (*Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Yucatán*); **Dr. Sergio Ochoa Jiménez** (*Instituto Tecnológico de Sonora*); **Dra. Jacqueline Zapata M.** (*Universidad Autónoma de Querétaro*); **Dra. C. Zaida Irene Nieves Achón** (*Facultad de Psicología. Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara; Cuba*); **Mtra. Nayat Lucía Amparán Valenzuela** (*Instituto Tecnológico de Sonora*); **Dr. Saúl Elizarrarás Baena** (*Escuela Normal Superior de México*); **Dr. Jesús Bernardo Miranda Esquer** (*Director de la revista RED-IES: Red de Investigación Educativa en Sonora*).

CORRECCIÓN DE ESTILO

Mtra. Rosa de Lima Moreno Luna

PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE

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

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

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor. Correspondencia dirigirla a Josefa Ortiz de Domínguez No. 104, Fracc. Francisco Sarabia, Durango, Dgo. México. C. P. 34214. E-mail: praxisredie2@gmail.com

INDICADORES PARA UNA POLÍTICA EDITORIAL DE CALIDAD

Con el objetivo de asegurar criterios mínimos de calidad en el proyecto editorial "PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE" se ha tenido a bien establecer los siguientes indicadores:

- a) Más del 50% de los artículos deberán de ser trabajos que comuniquen resultados de investigación originales (en este rubro se considera también la difusión de fichas técnicas de instrumentos de investigación).
- b) Más del 50% de los autores deberán de ser ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se presentarán en cada número la cantidad de trabajos recibido, aceptados y/o rechazados (en este rubro no se consideran las fichas técnicas de instrumentos de investigación).

En el presente número

- a) El 78% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 90 % de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se recibieron 13 trabajos en total; se aceptaron 9 y se rechazaron 4.

Acumulativo (dieciocho números)

- a) El 75 % de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 88 % de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se han recibido 185 trabajos en total; se han aceptado 156 y se han rechazado 29.

ABANDONO ESCOLAR EN EL MODELO PROFESIONAL TÉCNICO EN SONORA: FACTORES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN

SCHOOL DROPOUT IN THE PROFESSIONAL TECHNICAL MODEL IN SONORA: RISK AND PROTECTION FACTORS

María Fernanda López Borbón (1) y María José Cubillas Rodríguez (2)

1.- El presente artículo es producto de una tesis doctoral en proceso titulada: "El impacto de la afiliación institucional y la resiliencia en la permanencia escolar de los jóvenes de CONALEP Sonora" que el autor desarrolla en el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. fda.lborbon@hotmail.com
2.-Profesora-Investigadora. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.

Recibido: 13 de junio de 2017
Aceptado: 30 de noviembre de 2017

Resumen

En este estudio se aborda el tema del abandono escolar, principal problemática que acontece en la actualidad en el nivel medio superior en México, particularmente en el modelo profesional técnico, siendo el objetivo de este artículo analizar los factores de riesgo y de protección ante la problemática, en los ámbitos familiar, escolar y social de los jóvenes de primer semestre de un CONALEP en Sonora. La metodología fue mixta, cuantitativa y cualitativa, los instrumentos fueron: un cuestionario de indicadores sociodemográficos administrados a estudiantes y la técnica de entrevista semiestructurada aplicada a docentes. La información generada por los resultados contribuirá al diseño e implementación de prácticas y estrategias para prevenir y atenuar el abandono escolar de los jóvenes en el modelo profesional técnico.

Palabras clave: Jóvenes, educación media superior, deserción.

Abstract

This study addresses the issue of school dropout, the main problem that currently occurs in the upper middle level in Mexico, in the technical professional model, the objective of this article is to analyze the risk and protection factors against the problem, in the family, school and social areas of the first semester youth of a CONALEP in Sonora. The methodology was mixed, quantitative and qualitative, the instruments were: a questionnaire of sociodemographic indicators administered to students and the technique of semi-structured interview applied to teachers. The information generated by the results contributes to the design and implementation of practices and strategies to prevent and reduce school drop-outs among the technical professional model youth.

Keywords: Youth, high school, dropout.

Introducción

La Educación Media Superior (EMS) en México, obligatoria desde el 2012, es el grado de estudio en el que los jóvenes que egresan de secundaria, en edad típica de 15 a 17 años, ingresan durante un período de tres años, en el sistema escolarizado, para adquirir competencias académicas que les permitan continuar con sus estudios superiores o insertarse en el mercado laboral. La oferta actual de la EMS se organiza, según el Panorama Educativo 2012 en México del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en los siguientes modelos educativos: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico.

Una de las problemáticas fundamentales que acontece en la actualidad en el nivel medio superior es el alto índice de deserción escolar que presenta, mostrando a nivel nacional un abandono del 14.3% específicamente durante el ciclo escolar 2012-2013. En el estado de Sonora se exponen cifras de deserción escolar que se asemejan a las presentadas a nivel nacional, revelando un abandono del 16.7% durante el mismo período (INEE, 2014). Sin embargo, el modelo educativo que destaca en cuanto a abandono escolar en Sonora, es el profesional técnico con 24.7% y a nivel nacional con 19.5%, siendo que el bachillerato general presenta en la misma entidad un 14.8% y a nivel nacional un 12.3% y el bachillerato tecnológico expone una cifra del 16.2% en Sonora y 16.8% a nivel nacional en el ciclo escolar 2012-2013 (INEE, 2014). Siendo el modelo profesional técnico el cual predomina en porcentaje de deserción en el estado de Sonora y a nivel nacional, por lo tanto, en este estudio se optó por trabajar en particular con dicho subsistema.

Actualmente el modelo profesional técnico ha sido impulsado primordialmente por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), tal criterio fue la causa de selección para desarrollar este proyecto en dicha institución. Específicamente en Sonora, CONALEP fue creado en el año de 1999 como un organismo público descentralizado del gobierno del estado de Sonora, atiende a más de once mil alumnos y opera en doce municipios con catorce planteles (tres en Hermosillo) como un sistema estatal de educación pública media superior.

Weiss (2014) afirma que los factores que intervienen en el abandono suelen desencadenarse en situaciones críticas como entornos familiares inestables, enfermedades en algún miembro de la familia, necesidad de llevar ingresos al hogar o cambiar de residencia, y que rara vez es solamente un elemento el que provoca la deserción. El autor asegura que la mayoría de las veces diversos factores se entrelazan, sobre todo relacionados con la familia, en donde las condiciones en desventaja llevan fácilmente al punto de quiebre y finalmente al abandono.

Por lo tanto, el propósito del presente estudio, debido a la problemática que acontece en el nivel bachillerato, es analizar los factores de riesgo y de protección ante el abandono escolar de los jóvenes de un CONALEP del estado de Sonora, a fin de generar información que contribuya al diseño de prácticas y estrategias de prevención y atención.

Causas, consecuencias y trayectorias tras el abandono escolar

En un estudio realizado en Sinaloa (Ruiz, García y Pérez, 2014) en estudiantes de bachillerato, se obtuvo como resultado que el principal factor asociado al abandono fue el personal, destacando el hecho de contraer matrimonio y no aprobar materias, el factor económico en segundo lugar y el entorno familiar inestable en tercer lugar. Los autores afirman que en las propuestas para atenuar la deserción es necesaria la participación de padres, docentes y autoridades educativas. Román (2013) menciona que al igual que las necesidades económicas, la deserción está mediada por las condiciones e interacciones pedagógicas, sociales y culturales en que ocurre su proceso cotidiano de enseñanza-aprendizaje. En otra investigación, López (2009) analizó los efectos de la relación entre educación y empleo en los jóvenes, confirmando la asociación positiva entre el nivel educativo y el salario a percibir. López (2014) elaboró un análisis para conocer las trayectorias que enfrentan los jóvenes del nivel medio tras haber desertado, los resultados arrojaron como principales consecuencias: desempleo, empleos precarios, mal remunerados, horarios rotatorios e inflexibles, embarazos no planeados, entre otros. Un estudio realizado por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), informa que en el desarrollo de una propuesta educativa dirigida a los adolescentes, es imprescindible dar a conocer la pertinencia del bachillerato “como una opción valiosa para su presente y fundamentalmente para el desarrollo de sus proyectos de vida” (2013, p. 7), haciendo conscientes a los jóvenes y a la sociedad en general de la pertinencia de la conclusión del último nivel básico en México respecto a sus oportunidades futuras.

En México, muchas de las investigaciones realizadas acerca del abandono en la escuela se realizan sobre todo en el nivel educativo superior, si bien las cifras en dicho nivel también son altas, el nivel medio superior es de condición obligatoria en el país, siendo pertinente atender la problemática previamente en éste, considerando que le antecede a la educación superior y que depende del Estado brindar las condiciones oportunas para que los jóvenes asistan al bachillerato. Se requiere de una propuesta que permita, según los recursos de la institución, asignar obligaciones a los distintos actores involucrados para que lleven a cabo estrategias que en conjunto logren un impacto en contra de la problemática.

Metodología

El estudio se desarrolló a través de una metodología mixta con técnicas cuantitativas y cualitativas para describir, comprender y precisar una configuración real de la problemática del abandono escolar en el nivel medio superior en CONALEP Sonora.

Participantes

La población principal del estudio fue el universo de 710 jóvenes estudiantes correspondientes a 15 grupos de los turnos matutino y vespertino de primer

semestre de un plantel CONALEP en Sonora, asimismo, se trabajó con una muestra no probabilística y por conveniencia de docentes para abordar en conjunto la problemática.

Instrumentos

De la metodología cuantitativa se hizo uso de la técnica de encuesta a través de un cuestionario de indicadores sociodemográficos, el cual consta de 47 reactivos y 6 dimensiones: datos de caracterización, factores económicos, factores familiares, factores sociales, factores institucionales y factores de desempeño académico y fue creado con opciones de respuesta múltiple. En cuanto a la metodología cualitativa, fue empleada en entrevistas semiestructuradas aplicadas a una muestra por conveniencia de docentes. La guía de entrevista consta de cinco dimensiones: factores económicos, familiares, personales, sociales e institucionales.

Procedimiento

Previo permiso y autorización por parte de las autoridades de CONALEP, se aplicó el cuestionario de indicadores sociodemográficos, de manera colectiva y en las aulas de clase, al universo de estudiantes que ingresaron al primer semestre de un plantel CONALEP en Sonora, con una duración aproximada de 30 minutos, en donde se explicaron las dudas que surgieron en el momento de la aplicación. El cuestionario permitió obtener un perfil de los estudiantes de CONALEP en cuanto a su condición socioeconómica, promedio de calificaciones de secundaria y actual, relación familiar, su sentir hacia el bachillerato y sus tendencias al abandono. Asimismo, se llevaron a cabo las entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes con el objetivo de tener una perspectiva integral de la problemática desde los principales actores involucrados. Posteriormente, al inicio del segundo semestre se realizó una verificación en las listas oficiales, de los estudiantes que se reinscribieron al segundo semestre y los que no reingresaron a la institución.

Análisis de datos

Respecto al cuestionario, se realizó análisis descriptivo para conocer la distribución de las variables, se utilizó la razón de momios para estimar la probabilidad de sucesos en función de factores de riesgo y de protección personales, familiares y escolares respecto al abandono escolar y, la prueba X^2 para determinar diferencias por sexo. Los análisis estadísticos se realizaron en el software SPSS versión 23.0.

En cuanto al instrumento cualitativo, la entrevista semiestructurada, el análisis se realizó a través de la transcripción de los datos, codificación y categorización de los mismos. No se utilizó ningún software. Finalmente, se interpretaron los resultados del análisis de métodos mixtos, con el fin de llevar a cabo el objetivo de la investigación de manera amplia e integral desde la perspectiva de los estudiantes y docentes.

Resultados

Caracterización socio-demográfica de los estudiantes

En la tabla 1 se presenta una caracterización demográfica de los estudiantes que se inscribieron en el primer semestre del ciclo escolar 2016-2 de un CONALEP ubicado en Sonora. El total de jóvenes inscritos fue de 710, de ellos, 307 son hombres (43.2%) y 403 mujeres (56.8%). El 95% de los jóvenes son originarios de Sonora, el restante 5% expresó provenir de otros estados como Sinaloa, Chihuahua, Chiapas, Baja California, Monterrey, Hidalgo e incluso un estudiante mencionó ser de Estados Unidos. De los jóvenes originarios de Sonora, el 84% indicó ser de Hermosillo y el 11% de otros municipios del estado.

Respecto al estado civil, sólo se presenta el caso de un estudiante casado, el 99.6% indicó ser soltero. En relación a si los jóvenes tienen hijos, únicamente se presentó un caso de una estudiante que manifestó ser madre.

Tabla 1.
Caracterización demográfica de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Hombres	307	43.2%
	Mujeres	403	56.8%
Lugar de origen	Hermosillo	423	84%
	Otros municipios de Sonora	55	11%
	Otros estados	25	5%
Estado civil	Soltero	501	99.6%
	Casado(as)	2	0.4%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos arrojados del trabajo de campo en CONALEP.

En la tabla 2 se expone una caracterización familiar de los estudiantes. El tipo de familia que predominó en los jóvenes fue la nuclear con un 62.37%. En relación con la escolaridad de sus padres, el nivel académico que destacó fue el de secundaria en un 43.5% en los padres y en un 50.5% en las madres. En cuanto a la ocupación de sus padres, los jóvenes mencionaron que en su mayoría trabajan y se desempeñan en labores sobre todo como operadores de maquiladora, empleados en distintas empresas, albañiles, mecánicos, técnicos, comerciantes, entre otros. Respecto a la ocupación de las madres, el 54% se dedican a ser amas de casa de forma exclusiva.

En la tabla 3 se muestra la situación económica de los estudiantes, la cual es percibida por ellos como "regular" en un 47.7% de los casos, siguiéndole "buena" con un 41.6%. En cuanto a su perfil laboral actual, el 12.3% de ellos se encuentra trabajando sobre todo en súper mercados como ayudantes, paqueteros y cajeros. Los motivos principales por los cuales trabajan son para mantener sus gastos personales y escolares. Debido al tipo de empleos que tienen los jóvenes, sobre todo de tipo informal, carecen de un salario fijo que perciban de manera regular, por lo que el sueldo que reciben varía. Respecto a si reciben apoyo económico como soporte a sus estudios, el 14.1% de los jóvenes aseguraron contar con una beca.

Tabla 2.
Caracterización familiar de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	
Tipo de familia	Nuclear	313	62.37%	
	Mono parental	134	26.69%	
	Con familiares	53	10.55%	
	Vive solo	2	0.39%	
Escolaridad	Papá	Primaria	59	13.4%
		Secundaria	192	43.5%
		Secundaria trunca	7	1.6%
		Preparatoria	133	30.2%
	Mamá	Preparatoria trunca	8	1.8%
		Carrera técnica	4	.9%
		Licenciatura	36	8.2%
		Licenciatura trunca	2	.5%
		Primaria	54	11.2%
		Secundaria	244	50.5%
		Secundaria trunca	8	1.7%
		Preparatoria	129	26.7%
		Preparatoria trunca	6	1.2%
		Carrera técnica	4	.8%
Licenciatura	35	7.2%		
Licenciatura trunca	3	.6%		

Fuente: Elaboración propia a partir de datos arrojados del trabajo de campo en CONALEP.

Tabla 3.
Situación económica de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje
Situación económica	Excelente	44	8.7%
	Buena	209	41.6%
	Regular	240	47.7%
	Mala	10	2%
¿Trabajas actualmente?	Sí	62	12.3%
	No	441	87.7%
Motivo por el cual trabajas	Apoyo a la familia	17	27.4%
	Gastos escolares	20	32.3%
	Gastos personales	22	35.5%
	Otro	3	4.8%
¿Tienes beca?	Sí	71	14.1%
	No	432	85.9%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos arrojados del trabajo de campo en CONALEP.

La tabla 4 exhibe la dinámica familiar en la que se desenvuelven los estudiantes, ellos afirmaron en su mayoría vivir en un ambiente amable y cálido, sin embargo, en algunos casos mencionaron presenciar agresión física en un 9.8% y en mayores proporciones, agresión verbal en un 18.5%.

En el 98% de los casos, la familia apoya su decisión de estudiar, solamente 10 estudiantes expresaron no contar con ese apoyo familiar. De igual forma, en relación a la importancia que le dan sus padres a sus estudios destacó con “bastante” en un 62.4% y “mucho” con un 29.3%.

Tabla 4.
Dinámica familiar de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje
Ambiente en hogar	Amable	270	53.8%
	Cálido	173	34.5%
	Rígido	46	9.2%
	Autoritario	11	2.2%
	Violento	2	0.4%
Agresión física	Sí	49	9.8%
	No	453	90.2%
Agresión verbal	Sí	93	18.5%
	No	409	81.5%
Apoyo familiar respecto a ir a la escuela	Sí	492	98%
	No	10	2%
	Bastante	313	62.4%
Importancia padres respecto a estudios	Mucha	147	29.3%
	Regular	36	7.2%
	Poca	3	0.6%
	Muy poca	3	0.6%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos arrojados del trabajo de campo en CONALEP.

Perfil escolar de los estudiantes

En la siguiente tabla (5) se presenta el ambiente escolar de los estudiantes. Al cuestionarles a los jóvenes su sentir en la escuela, el 57.7% afirmaron sentirse “bien”, siguiéndole la respuesta “excelente” con un 26.2%. No obstante, mencionaron experimentar violencia dentro de la escuela en un 10.7%, destacando la violencia verbal en un 40.7%, física en un 31.5% y emocional en un 22.2%.

En cuanto a las actividades extraescolares, los estudiantes aseguraron no participar en ellas en un 45.3%, sin embargo, los que mencionaron sí estar activos, expresaron “actividades deportivas” en primer lugar con un 35.2%. Asimismo, se les cuestionó su experiencia al ingresar al bachillerato y en un 49.5% los jóvenes informaron que CONALEP no fue su primera opción para estudiar el bachillerato, el 26.4% no quedó en el área de su preferencia y la ubicación de la institución no se encuentra cercana a su domicilio en el 64.2% de los estudiantes. No obstante, una vez dentro, las expectativas del 84.3% de los jóvenes mencionaron que se cubrieron y les gusta más el bachillerato que la secundaria en un 71.4% de los casos.

El desempeño de sus maestros lo consideran bueno en un 57.5% y excelente en un 22.3%. Su relación con ellos destaca por ser buena en un 61.2% y regular con un 25.8%. Acerca de la consideración de abandonar sus estudios, el 14% de los jóvenes expresaron que sí lo han considerado, el motivo principal que manifestaron fue su situación económica en un 31.42%.

Tabla 5.
Ambiente escolar de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje
¿Cómo te sientes en la escuela?	Excelente	132	26.2
	Bien	290	57.7
	Regular	77	15.3
	Mal	3	0.6
	Muy mal	1	0.2
Violencia en escuela	Sí	54	10.7%
	No	449	89.3%
Tipo de violencia	Verbal	22	40.7
	Física	17	31.5
	Emocional	12	22.2
	Redes sociales	1	1.9
	Otro	2	3.7
Actividades extraescolares	Laborales	51	10.1
	Deportivas	177	35.2
	Culturales	21	4.2
	No tengo	228	45.3
¿CONALEP fue tu primera opción?	Otro	26	5.2
	Sí	254	50.5%
¿Quedaste en el área de tu preferencia?	No	249	49.5%
	Sí	370	73.6%
¿Se cubrieron tus expectativas en CONALEP?	No	133	26.4%
	Sí	424	84.3%
	No	79	15.7%
¿Cómo consideras el desempeño de tus maestros?	Excelente	112	22.3%
	Bueno	289	57.5%
	Regular	94	18.7%
	Malo	7	1.4%
	Muy malo	1	0.2%
¿Has considerado abandonar la escuela?	Sí	70	14%
	No	431	86%
¿Por qué?	Economía	22	31.42%
	No sé	19	27.14%
	Me aburre	10	14.28%
	No me gusta	8	11.42%
	Es difícil	6	8.57%
	Problemas familiares	4	5.71%
	Cambio de ciudad	1	1.42%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos arrojados del trabajo de campo en CONALEP.

La tabla 6 presenta el perfil de desempeño académico de los estudiantes, el primer dato que se observa es el promedio de los jóvenes obtenido en secundaria, éstos presentaron un aprovechamiento académico de

80-90 en un 39.4% y de 70-80 en un 34.7%. Sin embargo, en la actualidad, su promedio en CONALEP ha disminuido, ahora el rango de promedio de 70-80 destaca en un 37.3% y de 80-90 en un 36.5%. Respecto a su percepción como estudiantes, el 79.1% afirmó considerarse buen estudiante y el 87.1% de los jóvenes planea continuar con estudios superiores.

Tabla 6.

Perfil de desempeño académico de los estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje
Promedio secundaria	60-70	27	5.4%
	70-80	174	34.7%
	80-90	198	39.4%
	90-100	103	20.5%
Promedio actual CONALEP	60-70	57	11.4%
	70-80	187	37.3%
	80-90	183	36.5%
¿Te consideras buen estudiante?	90-100	75	14.9%
	Sí	398	79.1%
	No	105	20.9%
¿Planeas continuar con los estudios superiores?	Sí	438	87.1%
	No	65	12.9%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos arrojados del trabajo de campo en CONALEP.

Abandono escolar en CONALEP Hermosillo

El porcentaje de abandono de los jóvenes de primer semestre que se inscribieron en el ciclo escolar 2016-2, pero que no reingresaron al segundo semestre del ciclo escolar 2017-1 fue del 22.5%, estimándose un porcentaje de permanencia del 77.5%.

Tabla 7.

Porcentaje de abandono/permanencia

	Fr.	%
Permaneció	550	77.5%
Abandonó	160	22.5%
Total	710	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos arrojados del trabajo de campo en CONALEP.

Si analizamos el porcentaje de abandono en proporción al sexo (tabla 8), el 19.1% de ellas abandonó sus estudios, no obstante, destacaron los hombres con un 27% de abandono escolar. Estas diferencias fueron estadísticamente significativas ($X^2= 6.276a$, $p=.008$).

Tabla 8.
Porcentaje de abandono/permanencia por sexo

Sexo	Permaneció (n = 550)		Abandonó (n = 160)	
	Fr.	%	Fr.	%
Hombre	224	73%	83	27%
Mujer	326	80.9%	77	19.1%

$\chi^2 = 6.276^a$, $p = .008$

Factores de riesgo asociados al abandono escolar

La presencia de factores de riesgo aumenta la probabilidad de que se dé el abandono escolar en los estudiantes. Estos factores están asociados con indicadores de índole personal, familiar, escolar o social. Los estudiantes cuyos padres otorgan una valoración regular o baja a los estudios, tienen 2.36 veces mayor riesgo de abandonar la escuela (O.R. 2.36; IC: 1.012-4.944). Expresar el no gusto por asistir a la escuela, representa 3.33 veces más riesgo de deserción (O.R. 3.33; IC: 1.131-9.825). Reprobar tres o más materias en el semestre, indica un riesgo 6.94 veces mayor (O.R. 6.94, I.C: 3.697-13.057). Existe un riesgo 4.51 mayor de abandono entre quienes reportan no estar comprometidos en concluir sus estudios (O.R. 4.518 IC: 2.467-8.273). Otras variables que se asociaron además como factores de riesgo fueron: no quedar ubicado en su área de preferencia, confiar poco en sus capacidades para lograr sus metas, que la institución no cubra sus expectativas, no percibirse como buenos estudiantes, entre otras (Tabla 9).

Factores de protección asociados a la permanencia escolar

Así como se encontraron factores de riesgo al abandono, de igual forma surgieron algunos elementos de protección para la permanencia de los jóvenes en la institución, tales como: pertenecer a un grupo deportivo dentro de la escuela otorga un 47.5% de protección (O.R: .525 IC: .283-.973); formar parte de un grupo artístico concede un 57.8% de protección (O.R: .422 I.C: .216-.823); no haber sido víctima de violencia en la escuela ofrece una protección del 53.2% (O.R: .468 IC: .226-.968), el buscar el apoyo de un tutor escolar otorga un 75% de protección (O.R: .446 IC: .251-.793); no haber considerado abandonar la escuela brinda una protección del 70% (O.R: .304 IC: .163-.567), el haber obtenido un promedio en secundaria entre 80-100 otorga la mayor protección entre las variables asociadas a la permanencia en este estudio con un 81.2% de protección, entre otros (Tabla 10).

Perspectiva docente

A través de entrevistas semiestructuradas, diversos docentes de CONALEP expusieron su opinión y perspectiva, según su experiencia, acerca de los jóvenes de primer semestre y el abandono escolar que acontece en esta

institución. A continuación se muestran, de manera resumida, los aspectos más relevantes de lo expuesto (tabla 11):

Tabla 9.
Variables asociadas al riesgo de abandono escolar

Variable escolar	Permaneció		Abandonó		OR (Intervalo de confianza 95%)
	Fr.	%	Fr.	%	
Importancia que dan padres a estudios					
Bastante-mucho	410	92.6	50	84.7	2.36 (1.012-4.944)
Regular-poca-muy poca	33	7.4	9	15.3	
Le gusta ir a la escuela					
Sí	432	97.3	54	9.5	3.33 (1.131-9.825)
No	12	2.7	5	8.5	
Quedó en su área de preferencia					
Sí	334	75.2	36	61.0	1.940 (1.102-3.416)
No	110	24.8	23	39.0	
Se cubrieron sus expectativas en CONALEP					
Sí	380	85.6	44	74.6	2.024 (1.064-3.851)
No	64	14.4	15	25.4	
Está comprometido con concluir sus estudios					
Sí	391	87.5	34	60.7	4.518 (2.467-8.273)
No	56	12.5	22	39.3	
Proceso de adaptación al bachillerato					
Muy fácil-fácil	255	57.0	17	30.4	3.047 (1.673-5.550)
Más o menos-difícil	192	43.0	39	69.6	
Como considera su disciplina en la escuela					
Excelente-bueno	369	82.6	35	62.5	2.838 (1.568-5.139)
Regular-malo-muy malo	78	17.4	21	37.5	
Se considera buen estudiante					
Sí	379	84.8	35	62.5	3.344 (1.836-6.070)
No	68	15.2	21	37.5	
Cómo considera su rendimiento escolar					
Excelente-bueno	336	75.2	32	57.1	2.270 (1.282-4.019)
Regular-malo-muy malo	111	24.8	24	42.9	
Materias reprobadas en el semestre					
0-3	408	91.5	34	60.7	6.947 (3.697-13.05)
3 o más	38	8.5	22	39.3	
Confía en sus capacidades para lograr sus metas					
Bastante-mucho	348	78.0	36	64.3	1.973 (1.093-3.562)
Regular, poco, muy poco	98	22.0	20	35.7	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos arrojados del trabajo de campo en CONALEP.

Tabla 10.

Variables protectoras asociadas a la permanencia en la escuela

Variable escolar	Permaneció		Abandonó		OR (Intervalo de confianza 95%)
	Fr.	%	Fr.	%	
Ha sido víctima de violencia en la escuela					
Sí	43	9.7	11	18.6	.468 (.226-.968)
No	401	90.3	48	81.4	
Ha recurrido a ayuda de tutor escolar					
Sí	106	23.7	23	41.1	.446 (.251-.793)
No	341	76.3	33	58.9	
Pertenece a un grupo artístico dentro de la escuela					
Sí	55	12.3	14	25.0	.422 (.216-.823)
No	391	87.7	42	75.0	
Pertenece a un grupo deportivo dentro de la escuela					
Sí	83	18.6	17	30.4	.525 (.283-.973)
No	363	81.4	39	69.6	
Promedio en secundaria					
80-100	157	35.5	44	74.36	.188 (.101-.348)
60-80	285	64.5	15	25.4	
Promedio actual en CONALEP					
80-100	198	44.7	46	78.0	.228 (.120-.435)
60-80	245	55.3	13	22.0	
Ha considerado abandonar la escuela					
Sí	52	11.8	18	30.5	.304 (.163-.567)
No	390	88.2	41	69.5	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos arrojados del trabajo de campo en CONALEP.

Tal como lo mostraron los resultados de los cuestionarios implementados a los estudiantes, los docentes confirmaron, según su perspectiva, que la situación económica de los jóvenes es precaria, que esto les afecta incluso en el transporte hacia y de regreso de la escuela, por lo que algunos estudiantes deben trabajar para apoyar en los gastos de sus hogares. Asimismo, los docentes expusieron que el entorno familiar de los jóvenes suele ser de familias desintegradas, en donde existen problemas de liderazgo en casa, de desinterés por los estudios de sus hijos e incluso hay casos de problemas de alcohol y drogas de parte de los padres.

En cuanto a los factores que influyen en el abandono, los docentes mencionaron en orden de relevancia: la economía, entorno familiar inestable, reprobación y drogas. Algunas de las características que han podido observar, con el paso de los años en CONALEP, en un joven con tendencias al abandono son: apatía, desinterés y baja autoestima.

Tabla 11.

Perspectiva de los docentes respecto al abandono escolar

Dimensiones	Características
1. Características de los jóvenes/grupos de primer semestre	<ul style="list-style-type: none"> - Inquietos - Distruidos - Irresponsables - Inmaduros - Humildes
2. Situación económica de los jóvenes	<ul style="list-style-type: none"> - Precaria en su mayoría, a algunos se les dificulta el pago del transporte hacia la escuela. - Diversos jóvenes deben trabajar para ayudar con los gastos en el hogar.
3. Entorno familiar de los jóvenes	<ul style="list-style-type: none"> - Familias desintegradas - Falta de comprensión hacia los hijos - Falta de liderazgo en casa - Problemas de alcohol y drogas
4. Desempeño académico de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Apático - Son capaces y tienen buen intelecto pero les falta creer que pueden - Conformistas - Economía - Reprobación
5. Factores que influyen en el abandono escolar de CONALEP	<ul style="list-style-type: none"> - Entorno familiar: papás divorciados, familias disfuncionales, cultura del embarazo precoz e ignorancia - Drogas - Perdido - No presta atención - No entra a clases - No trabaja
6. Características de joven con tendencias al abandono	<ul style="list-style-type: none"> - Apático - Desinteresado - Aburrido - Baja autoestima - Sí hay participación en primer semestre, conforme avanzan los semestres los padres dejan de involucrarse.
7. Participación de los padres en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Suelen asistir los padres de los alumnos regulares, no problemáticos. - Padres desentendidos de sus hijos, muestran poco interés. - Motivar a los jóvenes - Promover las carreras técnicas - Ofrecer pláticas de casos de éxito de egresados CONALEP.
8. Propuestas para prevenir la deserción	<ul style="list-style-type: none"> - Monitoreo/seguimiento específico por alumno de su trayectoria académica y personal. - Fomentar el sentido de pertenencia del joven hacia la escuela a través de actividades extraescolares como deportes, taller de teatro, etc. - Comunicación entre director, docentes, personal administrativo y padres de familia para trabajar en conjunto como equipo.

Dimensiones	Características
9. Actores responsables de evitar la deserción	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes - Personal administrativo - Padres de familia - Carreras técnicas atractivas - Clima escolar - Docentes comprometidos - Promoción de la práctica de los valores
10. Aspectos positivos de CONALEP	<ul style="list-style-type: none"> - Disposición y unidad de parte de docentes y alumnos para participar en eventos - <u>Complicidad en los grupos de jóvenes</u>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos arrojados del trabajo de campo en CONALEP.

Respecto a los actores responsables de atenuar la problemática, expresaron en primer lugar a ellos mismos, los docentes como actores que trabajan continuamente con los estudiantes y están al tanto de su comportamiento y desempeño, sin dejar de lado que es pertinente trabajar en equipo con el resto del personal institucional y los padres de familia para atenuar el fenómeno. Algunas de las propuestas que argumentaron para prevenir el abandono se asemejan a las que deben desarrollarse para que el estudiante logre afiliarse institucionalmente, por lo tanto, el análisis cuantitativo y cualitativo coincide en sus resultados.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en este estudio, se cuenta con información pertinente que permite dar paso al diseño e implementación de estrategias y prácticas a través de la identificación de los factores de riesgo asociados al abandono escolar y de la promoción de los factores de protección ligados a la permanencia.

Se propone como medidas a efectuar, monitorear y dar seguimiento a los jóvenes que presenten mayor vulnerabilidad al abandono, es decir, los que presenten mayores factores de riesgo. Asimismo, se propone fomentar los factores de protección como la tutoría entre pares, actividades extra escolares, campañas en contra de la violencia escolar de cualquier tipo, impulsar hábitos de estudio, promover el clima escolar favorable, priorizar el otorgamiento de becas y trabajar en conjunto todos los actores involucrados.

Referencias

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación –INEE-. (2014). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior*. México: Autor.
- López, M. F. (2014). *La deserción en la Educación Media Superior en Hermosillo. El caso de la Educación Profesional Técnica: CONALEP*. (Tesis de Maestría sin publicar). El Colegio de Sonora. Hermosillo, Sonora.

- López Moguel, M. R. (2009). Efectos de la correspondencia entre educación y empleo de los jóvenes en el mercado de trabajo mexicano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 42, pp. 863-887.
- Román M. (2013). Factores Asociados al Abandono y la Deserción Escolar en América Latina: Una Mirada en Conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 11, Núm. 2, pp. 1-59.
- Ruíz, R., García, J. L. y Pérez, M. A. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, vol. 10, núm. 5, pp. 51-74. Universidad Autónoma Indígena de México.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). (2013) *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?* Dato destacado 28. Recuperado de: http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_2013_03_13_dd_28_0.pdf
- Weiss, E. (2014). Ponencia: La educación media superior ante el reto de la obligatoriedad. Jornadas de Debate. *¿Funcionará la Reforma Educativa?* Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México, D.F.

CONCEPCIONES TRANSMODERNISTAS DE LA CULTURA Y EL PATRIMONIO CULTURAL DEL ABYA YALA: VISIONES TRANSCOMPLEJAS

TRANSMODERNISTIC CONCEPTIONS OF THE CULTURE AND CULTURAL HERITAGE OF ABYA YALA: TRANSCOMPLEX VISIONS

Milagros Elena Rodríguez

Ph.D. en Ciencias de la Educación, Doctora en Patrimonio Cultural, Doctora en Innovaciones Educativas, Magister en Matemática, Licenciada en Matemáticas, Departamento de Matemáticas, Universidad de Oriente, Venezuela. melenamate@hotmail.com

Recibido: 18 de octubre de 2017
Aceptado: 22 de noviembre de 2017

Resumen

En la presente investigación desde la hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica como metamétodo de construcción teórica, se analizan las concepciones de la cultura y del patrimonio cultural en el Abya Yala con visiones transcomplejas. Abya Yala se viene usando en investigaciones de los pueblos originarios del continente en antítesis a América; connotación impuesta por los invasores en el continente en 1492. El desconocimiento de nuestra cultura en la actualidad, o su sesgo forma parte de las consecuencias de la colonización de las mentes; de la misma manera la imposición de un patrimonio cultural colonizado. La descolonización es urgente; la preservación en la transculturación es posible pues en esta se rescata esa cultura olvidada; soterrada no tomada como valiosa, allí es posible la realización del otro encubierto en palabras de Enrique Dussel. El transparadigma transcomplejo como piso en la investigación es el camino viable para desentrañar la madeja tejida que sostiene el desequilibrio social e impide una evolución más expedita del asunto patrimonial ante la ciudadana y en la conformación de una verdadera identidad que este fuera de las mentes colonizadas. En las concepciones de la cultura y el patrimonio cultural en la transmodernidad entra en juego la categoría la Educación en la Ciudad profundamente freiriana, aquella educadora, que convoca a aprender a leer la ciudad, sus habitantes y su cultura; legitima los saberes soterrados que de ella se develan. Esto implicará descubrir su historia a partir de los signos y elementos que evocan su caducado patrimonio olvidado no reconocido; transculturizado; muchas veces aculturizado y que ayudan a comprender cómo y por qué ha llegado a ser lo que es; en muchas partes de nuestro continente; es aprender de los mayas, y de tantas culturas que se deben preservar como la Wayuu.

Palabras Clave: cultura, patrimonio cultural, Abya Yala, transmodernidad y transcomplejidad.

Abstract

In the present investigation ranging from the comprehensive, diatopic and ecosophic hermeneutics as a meta-method of theoretical construction, the conceptions of culture and cultural heritage in the Abya Yala with trans-complex visions are analyzed. Abya Yala has been used in investigations of the original

peoples of the continent in antithesis to America; connotation imposed by the invaders of the continent in 1492. The ignorance of our culture today, or its bias is part of the consequences of the colonization of minds; in the same way as the imposition of a colonized cultural heritage. Decolonization is urgent; the preservation in the transculturation is possible because by doing so the forgotten culture is rescued (it remains buried and not seen as valuable) therefore there is a possibility to put to use the “other cover” in the words of Enrique Dussel. The trans-complex trans-paradigm as a floor in the investigation is the viable way to unravel the woven skein that sustains the social imbalance and prevents a more expeditious evolution of the patrimonial issue before the citizenship and in the conformation of a true identity that is outside the colonized minds. In the conceptions of culture and cultural heritage, in trans-modernity comes the category of Education in the City, which is a profoundly Freirian category, that educator, which calls for learning to read in the city & its inhabitants and its culture; it legitimizes the formerly buried knowledge that comes to light. This will involve discovering its history from the signs and elements that evoke its expired forgotten, unrecognized, and transculturized, heritage. These signs are often acculturated and that helps to understand how and why it has become what it is today; in many parts of our continent this means is to learn from the Mayans, and from so many other cultures that must be preserved such as the Wayuu.

Keywords: culture, cultural heritage, Abya Yala, transmodernity, and trans-complexity.

“El hombre no puede verse reducido a su aspecto técnico de homo faber, ni a su aspecto racionalístico de homo sapiens. Hay que ver en él también el mito, la fiesta, la danza, el canto, el éxtasis, el amor, muerte, la desmesura, la guerra (...). No deben despreciarse la afectividad, el desorden, la neurosis, la aleatoriedad. El auténtico hombre se halla en la dialéctica sapiens-demens”
Edgar Morín (1974)

Estas palabras incisivas que dan inicio la indagación dan cuenta de la profunda complejidad del ser humano que va de la mano de la cultura y de su patrimonio cultural. Sin embargo, las concepciones tradicionalistas, modernistas de patrimonio cultural, han heredado de los paradigmas reduccionistas una cultura objetivada, concebida bajo el determinismo, reduccionismo, desprecio, desvalorizaciones, colonialidad del poder y del saber; nociones aún presentes bajo una conciencia cultural colonizada.

El desconocimiento de nuestra cultura en la actualidad, o su sesgo forma parte de las consecuencias de la colonización de las mentes tal como afirma Quijano (1989) “si el conocimiento es un instrumento imperial de colonización, una de las tareas urgentes que tenemos por delante es descolonizar el conocimiento”. Entonces la descolonización del saber de la cultura autóctona es de urgencia. Ideas que corrobora Mignolo (2010). Es vivir en el encubrimiento del otro a la que Dussel (1993) titula su gran obra: 1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad. En el que de manera magistral intenta explicar que no hubo tal descubrimiento; sino la masacre que pretendió desde la modernidad encubrir el potencial del otro; aquel pisoteado y vejado en su lugar de origen.

Existe una crisis en la Educación Patrimonial actualmente, en especial en el denominado Continente Americano connotación dada por los invasores en 1492; puesto que esta debería propiciar una atmósfera próspera para el desarrollo del concepto de patrimonio cultural, entendiéndolo como el discernimiento de novedosos referenciales para su selección y la popularización de las prácticas culturales del ciudadano. Aquel que ejerce una ciudadanía culturalmente responsable, que contribuya a la sustentabilidad de los bienes patrimoniales y de la ciudad; así como el fortalecimiento de los sentimientos de identidad, su participación en la conservación, uso y disfrute de sus bienes culturales.

En la presente investigación desde la hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica como metamétodo de construcción teórica, se analizan las concepciones de la cultura y del patrimonio cultural en el Abya Yala desde visiones transcomplejas. En cuanto a la hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica como transmétodo de construcción teórica su tarea no es explicar lo exterior, aquello en lo que la experiencia se expresa, sino comprender la interioridad de la que ha nacido lo relativo al patrimonio cultural; a todos sus saberes y a las categorías cultura y patrimonio cultural; en este caso hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica le permite a la investigadora: interpelar los territorios temáticos del conocimiento, la imaginación creadora, la actitud transvisionaria, la irreverencia frente a lo conocido, los modos de interrogar la realidad, la criticidad en el hermeneuta (la autora), la libertad de pensamiento entre otras.

Santos (2002; p.70) afirma que la hermenéutica diatópica consiste en “elevar la conciencia de la incompletud a su máximo posible participando en el diálogo, como si se estuviera con un pie en una cultura y el otro en la restante. Aquí yace su carácter diatópico”. Es así como desde este carácter se respeta la diversidad cultural; tal cual Santos (1998; p.30) respalda el hecho de que la hermenéutica diatópica “no sólo requiere un tipo de conocimiento diferente, sino también un proceso diferente de creación de conocimiento. Requiere la creación de un saber colectivo y participativo basado en intercambios cognitivos y emotivos iguales, un conocimiento como emancipación, más que un conocimiento como regulación”.

En tanto que Balza (2016; p.44) afirma que la hermenéutica ecosófica “designa asumir una perspectiva ética y comprensiva de las relaciones entre los seres humanos en su interacción cultural con el planeta tierra, lo cual deviene en una necesaria transformación de la conciencia para integrarnos a la unidad de la vida, cuya lógica es la dialógica comprensiva”. En ese sentido la complejidad en plena consideración respalda el carácter ecosófico de la investigación. Pupo (2014) habla del carácter ecosófico en la reflexión sobre nuestras costumbres, el cuidado de la tierra como el patrimonio natural más grande, también la relación ciencias y los saberes provenientes de la cultura.

El fin la connotación hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica es una conjunción usada por primera vez, inédita, en patrimonio cultural en Rodríguez (2017b). Desde esta perspectiva al fin de encausarse en el cumplimiento del objetivo de la investigación se desarrollan las siguientes secciones.

La descolonización de la denominación Continente Americano: Nuestro Abya Yala

El patrimonio cultural que aquí se explicita está cargado de un diálogo entre culturas cobrando preminencia por el rescate de la autóctona; aquella olvidada del Abya Yala. Hablemos de esta denominación, develemos el nombre milenario escondido en la modernidad castradora para empezar con las designaciones de los aborígenes de los territorios.

En la lengua del pueblo kuna, originario de Sierra Nevada en el norte del país hermano Colombia y que vive en el presente en el Caribe de Panamá, Abya Yala significa tierra madura, viva, en florecimiento, madre o de sangre vital se compone de aby, que quiere decir sangre y ala, que significa territorio, viene de la tierra y es entonces Abya Yala América. Y es esa denominación de Abya Yala que se viene usando en investigaciones de los pueblos originarios del continente en antítesis a América, expresión que, aunque usada por primera vez en 1507 por el cosmólogo Martin Waldseemüller (1475-1522), y que según Porto-Gonçalves (2011; p.39) “sólo se consagra desde fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX como un medio de las élites criollas para afirmarse en contraposición a los conquistadores europeos dentro del proceso de independencia”.

De acuerdo con el autor anterior es Abya Yala la denominación originaria, que luego al denominarlo pueblos indígenas por los invasores y encubridores de nuestro continente les permitió relacionarlos con las Indias, región buscada por los negociantes europeos a finales del siglo XV y de alguna manera justificar la masacre y todo lo ocurrido en el mal llamado descubrimiento de América; tal como lo expresa Rodríguez (2017a).

Desde el Abya Yala, en profunda expresión descolonizada de América, pensando en su patrimonio cultural, también colonizado y gran parte destruido e impuesto después a conveniencia del proceso eterno de apoderamiento de nuestros pueblos y encubrimiento del otro en palabras de Dussel (1993) y otros autores como Quijano (1989).

Descolonizar nuestro continente implicará descubrir su historia a partir de los signos y elementos que evocan su caducado patrimonio olvidado no reconocido; transculturizado; muchas veces aculturizado y que ayudan a comprender cómo y por qué ha llegado a ser lo que es; en muchas partes de nuestro continente, el Abya Yala; es aprender de los mayas; son palabras expresadas por Rodríguez y Guerra (2016).

Rescatar la originalidad en el Abya Yala es ir a La Educación en la Ciudad de Freire (1997; p. 19) que afirma “la participación popular en la creación de la cultura y de la educación rompe con la tradición de que sólo la elite es competente y sabe cuáles son las necesidades e intereses de toda la sociedad”. Se trata de que como afirman Rodríguez y Guerra (2016; p.43) la Educación en la Ciudad “profundamente freiriana, aquella educadora donde aprender a leer la ciudad, sus habitantes y su cultura “implicará descubrir su historia a partir de los signos y elementos que evocan su caducado patrimonio olvidado no reconocido; transculturizado; muchas veces aculturizado y que ayudan a comprender cómo y por qué ha llegado a ser lo que es”.

No hay duda que en estas concepciones del patrimonio cultural en la transmodernidad entra en juego la categoría la Educación en la Ciudad profundamente freiriana, aquella educadora, que convoca a aprender a leer la ciudad, sus habitantes y su cultura; legitima los saberes soterrados que de ella se develan. Esto implicará descubrir su historia a partir de los signos y elementos que evocan su caducado patrimonio olvidado no reconocido; transculturizado; muchas veces aculturizado y que ayudan a comprender cómo y por qué ha llegado a ser lo que es; en muchas partes de nuestro continente; es aprender de los mayas, y de tantas culturas que se deben salvaguardar.

La transcomplejidad como visión y transparadigma de la cultura y el patrimonio cultural

La transcomplejidad como trans-método es una configuración epistemológica que se constituye de los principios de la teoría de la complejidad y de la transdisciplinariedad; la cual se encuentra contenida en diversos metadominios del conocimiento donde convergen psicología, antropología, política, espiritualidad, lingüística, ecología, economía, historia, filosofía, ecosofía; en especial aquí en el área de patrimonio cultural, desde luego con pinceladas epistemológicas.

La investigación se encuentra enmarcada en la transmodernidad, dejando de lado el debate cualitativo-cuantitativo-sociocritico y sin excluirlos va como un proceso complejo y transdisciplinario de construcción y reconstrucción del conocimiento de la cultura y del patrimonio cultural en el ciudadano en el mundo del cual ambos forman parte; ideas inéditas en Rodríguez (2017b).

No son pocas las razones sustentadas en Enrique Dussel de como en la transmodernidad se encuentra el asidero necesario para la realización de dicha investigación; sigue afirmando Dussel (1992; p.162) “ese proyecto transmoderno será también fruto de un diálogo entre culturas”. Es aquí donde tiene sentido la diversidad cultural en pleno; sin soslayarla; sin incisiones; pero cobrando preeminencia por lo nuestro autóctono.

Más aún, el transparadigma transcomplejo como piso en la investigación es el camino viable para desentrañar la madeja tejida que sostiene el desequilibrio social e impide una evolución más expedita del asunto patrimonial ante la ciudadana y en la conformación de una verdadera identidad que este fuera de las mentes colonizadas, en la descolonización en el Abya Yala. El transparadigma transcomplejo dibuja la posibilidad del decaimiento de los dogmas epistemológicos y metodológicos y da opción a una mirada de saberes patrimoniales interconectados con todas las áreas del saber y con los saberes soterrados en donde de acuerdo con Ruiz (2008; p.16) “se supera el reduccionismo que es más un modismo intelectual que una perspectiva onto-epistemológica”.

Afirma Lanz (2001; p.30) que posicionarse en el “transparadigma transcomplejo es trascender en el pensamiento, sin barreras disciplinarias, sin esquemas universales, sin escisiones entre lo natural y lo humano”. El transparadigma transcomplejo es un enfoque integrador de acuerdo con Schavino y Villegas (2012); entre otras cuestiones pues va a la coexistencia entre paradigmas desde un debate colaborativo más que hegemónico en la

reconstrucción de saberes patrimoniales en el que se rescata la relación objetividad-subjetividad sin resquemor alguno a partir de lo transparadigmático, lo interaccional, crítico y diverso.

Ahora que significa el pensamiento transcomplejizador y la visión hologógica que la realidad encarna, según Balza (2010a; p.186) “nos concita a afrontar dialécticamente la autoridad del pensamiento único y la dictadura de las disciplinas ancladas en la lógica formal aristotélica, con una nueva racionalidad científica de naturaleza dialógica, sistémica, ecológica y reconfiguracional de la existencia humana”. La transcomplejidad, aporta Trouseun (2007), es una vía para la auto transformación del ser humano, en tanto entraña un compromiso ético del conocimiento, a través del entendimiento de los múltiples niveles de realidad; designa la conjunción de lo simple y disciplinar, lo que atraviesa y trasciende a estas; además, la lectura de lo transcomplejo implica el acercamiento entre ciencia, arte y poesía, lo cual en definitiva, es una episteme que propicia el encuentro, el diálogo y la reconciliación entre las distintas lógicas y racionalidades.

De la especificidad del transparadigma transcomplejo surgió entonces esta investigación transcompleja para la constitución del objeto de estudio incrustado en la gran complejidad de los asuntos patrimoniales. Villegas (2010; p.2) al respecto expresa que “la investigación transcompleja es, entonces, un proceso bioafectivo cognitivo, pero también socio-cultural-institucional-político de producción de conocimientos, como un producto complejo que se genera de la interacción del hombre con la realidad de la cual forma parte”.

En todo momento en la construcción, como en toda dialéctica, estará presente la complejidad como piso o transparadigma de la investigación, manera de pensar que hace que las categorías constitutivas de la investigación se amalgamen como un todo y que se vea cómo se va del todo a las partes y de las partes al todo; así es como se va de la problemática y las líneas de salida y viceversa; es que no hay linealidad en la construcción, así como no lo hay en la complejidad. Más aún, en la transmodernidad de acuerdo con Dussel (2001; p.390) se “exigirá una nueva interpretación de todo el fenómeno de la Modernidad, para poder contar con momentos que nunca estuvieron incorporados a la Modernidad europea, y que subsumiendo lo mejor de la Modernidad europea y norteamericana que se globaliza”. Es que se irá a la búsqueda en la exterioridad de la modernidad de las culturas olvidadas, el otro encubierto en palabras de dicho autor.

De esta manera el patrimonio cultural concebido desde la transcomplejidad, cobra vida tomando en primer lugar nuestras raíces autóctonas, lo olvidado en el Abya Aya; lo que fue colonizado y que ahora en un proceso de mirada compleja se rescata en la Transmodernidad, con la descolonización de los saberes. La transcomplejidad y su visión descolonizadora permite un desmontaje o desconstrucción, el patrimonio cultural en el sentido de acuerdo con Mosonyi (2012; p. 23) “desmontar el discurso eurocentrista que ha permanecido sobre estos pueblos, llamar la atención sobre valores y aportes a nuestra sociedad en contra de la ignorancia que se tiene en cuanto a su cultura, modos de vida y vestimenta”.

Desde acá se puede buscar la raíz en lo cultural, en la herencia de una forma de conducta desgastada frente a las responsabilidades políticas y

burocráticas, haciendo necesaria la ruptura de esquemas que no se ajustan a la realidad, que hacen suponer, por ejemplo, que la diversidad cultural, las multiétnicas, se pierdan en la globalización cultural y la exclusión social como causa generadora, cuando realmente es un problema que no conoce distingos, pues la colonización y la globalización cultural ha dejado huellas en todos los aspectos de la vida del ser humano; especialmente en los asuntos de los saberes patrimoniales; todas estas ideas las avala Rodríguez (2017a).

Concepciones transmodernistas de la cultura y del patrimonio cultural

Luego de la crítica de las concepciones de la cultura impuesta y encubierta, la nuestra desvalorizada, la cultura es la primera categoría que se piensa desde la transmodernidad; es un caldo de cultivo en la descolonización. Su reconstrucción va en la vía de una cultura latinoamericana muchas veces estudiada en las obras de Enrique Dussel, Esteban Mosonyi, Boaventura de Sousa, Anibal Quijano entre otros.

Ya acá se han venido perfilando concepciones de cultura que develan la ascensión, en la deconstrucción y hermenéutica a un entramado de lo que se entiende por cultura, Pupo (2013) afirma que cultura distingue toda la producción humana material y espiritual; el ser notable del ciudadano y su caracterización como humano; pero nos incita a dejar la simplificación al decir que no se debe reducir la cultura a la espiritual o material, ni a la artístico o literaria, ni a la acumulación de conocimientos; desde luego que no existe tal separación más que en el pensamiento simplificador del ser humano. La mirada compleja integra en la cultura el conocimiento, valor, praxis y comunicación. Remite la autora en cuestión a una producción humana, tanto material como espiritual, y a los procesos que lo involucran. Y es imposible connotar que la: matemática, economía, política, filosofía, ética, estética, entre otras, son zonas de la cultura, partes componentes de ella unidas a la cultura que en los saberes soterrados están presente.

La modernidad, la colonialidad y el eurocentrismo son fenómenos mutuamente dependientes y constitutivos, donde las diversidades locales, la heterogeneidad histórica de recursos, de culturas, de subjetividades y conocimiento periféricos se incorporan a un sistema de coordinación global. Se trata de desarticular tal relación que ha permeado al patrimonio cultural hasta ahora. Se entiende acá por eurocentrismo la concepción de Quijano (2013; p.146) “como la perspectiva dominante de intersubjetividad –imaginario y memoria histórico/sociales y conocimiento– un modo de producir y controlar la subjetividad y las relaciones intersubjetivas, un instrumento de la colonialidad del poder”. Los saberes patrimoniales colonizados en un colonialidad del poder.

Por otro lado, la perspectiva ecosófica, bioética, y de complejidad de la cultura permea al patrimonio cultural; de acuerdo con Pupo (2013; p.1), pensador ecosófico complejo, la cultura como ser fundamental del hombre y medida de elevación humana “no sólo concreta la actividad del hombre en sus momentos cualificadores el devenir del hombre como sistema complejo: la necesidad, los intereses, los objetivos, fines, los medios y condiciones, en tanto mediaciones del proceso y el resultado mismo”. Se trata desde estas perspectivas de la visión transdisciplinar e integradora de la cultura, y que debe

estar presente en las concepciones de patrimonio cultural pensado en la transmodernidad.

Para precisar la ecosofía según Guattari (1996; p.59) es la ciencia del siglo XXI, “su objeto, la sabiduría para habitar el planeta. Propone pasar a la mundialización, rescatar lo local, revisar la visión que tenemos del mundo (...) la clave, saber en qué forma vamos a vivir de aquí en adelante sobre este planeta”. La sabiduría para habitar el planeta como ciudadanos éticamente responsable pasa por la condición humana que reconoce la necesidad del conocimiento y cuidado de su patrimonio cultural y natural.

Es menester, también, entender que toda cultura es de alguna manera inevitablemente etnocéntrica. Sólo que el entender que nuestro etnocentrismo no sería un dominador por culturas impuestas ni privilegio de estas, sino por un reconocimiento de lo nuestro en tanto la “otra cultura” impuesta occidentalista ignora la nuestra. De allí que ir al reconocimiento de nuestras creaciones más originarias en la transmodernidad es un acierto de grandes imaginarios, pues se rescata saberes ancestrales de valor incalificable que develan nuestra propia identidad.

Se desprende de lo anterior la valorización de la cultura popular, de la que Dussel (2006; p.219) afirma es la cultura de la resistencia “la cultura popular, lejos de ser una cultura menor, es el centro más incontaminado e irradiativo de resistencia del oprimido contra el opresor”. Estas formas de manifestarse llevan a pensar que habían sido soterrados, como los aborígenes como ciudadanos que preservan la vida en el planeta, la conservación del patrimonio natural; entre otras realidades.

Desde luego, siguiendo a Dussel (2011) pese a que en el desarrollo de la modernidad luego de la invasión a nuestro continente la dominación y la aniquilación, sino en ser culturas despreciadas, negadas, ignoradas

Se ha dominado el sistema económico y político para ejercer el poder colonial y acumular riquezas gigantescas, pero se ha evaluado a esas culturas como despreciables, insignificantes, no importantes, no útiles. Ese desprecio, sin embargo, ha permitido que ellas sobrevivan en el silencio, en la oscuridad, en el desprecio simultáneo de sus propias élites modernizadoras y occidentalizadas”. (p.63).

De tan importante realidad develar la cultura nuestra, la que ha sobrevivido y recobrar aquella de la memoria histórica y su propia valoración es develar el ser de ese otro encubierto en la invasión occidental a nuestro continente; pues vivimos en la colonización de las mentes; de nuestra cultura; en tal sentido al liberar la cultura originaria en cuanto a su valoración y reconocimiento también en una complejidad de manifestaciones se libera a ese ser humano auténtico de nuestro continente.

Es menester expresar en esta parte la significancia en la cultura de lo intercultural; Mosonyi (2009b)

lo intercultural presupone el fomento social y político de las culturas tan variadas que conviven en todas partes; y como segundo paso establecer entre ellas mecanismos serios de diálogo respetuoso y aprendizaje mutuo en todas las esferas, sin pretender jamás reducirlas a un patrón único o ponerlas bajo la tutela de un código cultural dominante, occidental o de otra progenie. Se trata, entonces,

de potenciar al máximo la diversidad humana a través del encuentro recíproco, creativo y enriquecedor para todos los actores individuales y colectivos". (p.189).

Para que esta realidad sea posible y la cultura nuestra sea preservada ella debe ser ejercitada en las calles, en los pueblos, en los sitios más allá de museos y sitios de recreación de fechas festivas, encuentros recíprocos de los que habla el autor mencionado anteriormente. En efecto Santos (2005; p.102) expresa "los saberes y las prácticas solo existen en la medida en que son usados o ejercidos por grupos sociales". Los saberes entonces soterrados, los olvidados debe ser rescatados y develado ante otros ciudadanos en el ejercicio de las prácticas de cada habitante de los países. Todo esto no quiere decir que nuestra cultura no tenga elementos de las otras culturas, pues es bien sabido que de acuerdo con el mismo autor Santos (2005; p.52) "la hermenéutica diatópica parte de la idea de que todas las culturas son incompletas y, por tanto, pueden ser enriquecidas por el diálogo y por la confrontación con otras culturas". Esto quiere decir que se debe reconocer sus elementos originarios.

Esto no paso con nuestra cultura originaria que se haya complementado o enriquecida de las otras en la invasión occidental, es que gran parte de ella fue desvalorizada olvidada, ocultada pisoteada, con el mismo pisoteo de la dignidad de los seres humanos de este continente, y esto se arrastró a que la cultura sea lo que es actualmente.

Para ello, la propuesta del diálogo intercultural como el reconocimiento de la asimetría cultural está enmarcada en la filosofía intercultural, que forma parte de las evoluciones de la filosofía latinoamericana resguardando el desafío de la convivencia pacífica y solidaria. Es la búsqueda de disposiciones culturales que permitan un esparcimiento polifónico de la filosofía a través del universo de las culturas. Se trata de una relectura de la filosofía tomando en circunspección y revalorizando los diversos contextos culturales como creaciones específicas de lo humano.

Este diálogo intercultural trae consigo la revalorización de los rasgos identificadores de las culturas e implica el reconocimiento de la tradición como historia que condiciona el modo de ser del ser humano y su interpretación del mundo, y al mismo tiempo, permite comprobar las huellas culturales a las cuales el ciudadano no puede renunciar sin perderse a sí mismo.

Pese a que se tomó privilegio por el desarrollo de una cultura impuesta, no obstante, a pesar a la negación y la cara oculta de lo nuestro, esa alteridad siempre existente y está latente indica Dussel (2011; p.63) la existencia de una riqueza cultural insospechada, que paulatinamente resurge como "las llamas del fuego de las brasas sepultadas por el mar de cenizas centenarias del colonialismo".

En las concepciones tradicionalistas de patrimonio cultural, como imposición y ejercicio de poder, el dialogo entre culturas tiene la imposibilidad de existir; pues hereda las concepciones objetivadas de la cultura, de allí la necesidad una vez más remarcada en su explicatividad, tal como afirma Dussel (2005) que esta llega así a significar una co-realización de lo imposible en la modernidad: un diálogo entre culturas. Justificada entonces la imposibilidad de la indagación en pisos de la modernidad.

Por otro lado, el patrimonio cultural de nuestro Abya Yala ha sido rico en biodiversidad natural, costumbres, bailes, viviendas, comidas entre otras que variaba de región en región, de tribus en tribus. Al momento de la invasión española fue la mayor parte destruido; desvalorizado, saqueado y ya luego con el auge de la modernidad objetivado. Es el mal llamado descubrimiento, es en realidad el saqueo de nuestro continente, la matanza de millones de habitantes; el encubrimiento de nuestro potencial, la imposición de fiestas, religión, comida, educación occidentalita, el pisoteo, sumisión de nuestros aborígenes y sus potencialidades. No en vano aún las mentes colonizadas de muchas personas que asevera deberle nuestro desarrollo al saqueo de América.

Las consecuencias que se deben de tener en cuenta de la invasión del Abya Yala son múltiples, incalculables. Las culturas que habitaban en América principalmente tenían un amplio conocimiento sobre arquitectura, astronomía, matemáticas, mecánica de suelos y urbanismo. Tenían calendarios propios que indicaban por ejemplo las fechas para las cosechas, rituales a los dioses, entre otras. El calendario maya era uno de los más completos hasta la aparición del calendario gregoriano. Los investigadores no han podido descifrar con exactitud el calendario maya.

Su medicina se desarrolló en un ambiente espiritual. Los indígenas decían que el ser humano se componen de tres espíritus: el tonalli, que es luz y día, ubicada en la cabeza y las coyunturas; el teyolia, en el corazón y finalmente el ihiyotl, en el hígado. Los europeos trajeron consigo enfermedades tales como: viruela, tifus, fiebre amarilla, entre otras; que por medio del contagio usaron para la matanza de un gran número de indígenas.

Sin embargo y pese a estas consecuencias graves de la invasión de Colón a América aún en muchos países existe la celebración del mal llamado descubrimiento. En nuestro país República Bolivariana de Venezuela por decreto del presidente Hugo Chávez en 2002, el 12 de octubre se conmemora el Día de la Resistencia Indígena y es una festividad oficial celebrada también en Nicaragua. Día de la Raza o Día de la Hispanidad que se celebra en otros países de América.

No se debe olvidar jamás que lo que Abya Yala padeció con sus habitantes fue una masacre que aparte del saqueo su toda riqueza, los Wayuu aborígenes de Colombia y Venezuela fueron aguerridos luchadores de dicha masacre; González (2010; p.16) afirma fue la condición “de “inferiores” y “salvajes” instituida hacia los indígenas a partir de la barbarie colonizadora es una característica que los marca por los siglos de los siglos, lo cual ayuda a justificar las atrocidades que se hacen en su contra”. Es esta cognación de indígenas de indios, de inferiores que late aún en las mentes colonizadas de muchos descendientes de este continente; con consecuencias en su actuar gravemente acarreadas en la realidad en las mentes colonizadas. En Venezuela, Leal (2008) afirma:

Muchos de los pueblos indígenas, entre ellos la etnia wayúu (el grupo más numeroso y representativo que vive en el estado Zulia, Venezuela), están amenazados a veces con la extinción. Por esta razón es imperativo implementar mecanismos y estrategias para garantizar la salvaguarda de este patrimonio cultural intangible, es

decir, su protección sistemática en los ámbitos locales, nacionales y globales (p.30).

Tiene entonces el patrimonio cultural en la transmodernidad una carga histórica de lo existente en el Abya Yala, del rescate de sus creaciones vedadas o confundidas en la transculturización con lo que pretende imponerse como nuestro, con lo que se confunde con la cultura de los antepasados en un suerte de vedar una vez más el patrimonio cultural de nuestros ancestros.

Esta realidad anhelada no indica que no se quiera dialogar entre culturas, muy por el contrario, es hacerlo con la pretensión de respetarlas valorarlas, aceptarlas y sobre todo pensar en su preservación execrando el hecho modernista de que una cultura o un patrimonio cultural es superior o inferior a otro.

Más allá de pensar en la conservación de un patrimonio cultural como por ejemplo un folklorismo cerrado, o de tradicionalismos provocadores que deben ser superados en consideraciones más allá de la modernidad y detrás de esta en el rescate de patrimonios olvidados, la recuperación y defensa de estos en los países es un aporte a un auténtico respeto de las culturas y de su diálogo fecundo. La aceptación de hechos culturales aparentemente alejados y disímiles como pueden serlo las fiestas populares y la incorporación de la tecnologías como medios de preservación de patrimonios intangibles, incorpora una riqueza inconmensurable al patrimonio cultural.

Desde estas ideas habrá que ir a recepción, valoración y aceptación de las creaciones, obras, monumentos; a las expresiones escritas, musicales, artesanales, aquellas que han quedado relegadas como subculturas en una especie de olvido o desprecio por sus propios creadores al considerar a otras más importantes, que expresan el ethos popular en sus regionales tan distintas entre sí; a la memoria histórica en sus diversas etapas. Es el rescate del devenir de los pueblos, en sus lugares y caminos de encuentros de sus orígenes. Para clarificar la subcultura según Wolfgang y Ferracutti (1975), esta es

Una subdivisión de la cultura nacional que resulta de la combinación de factores o situaciones sociales tales como la clase social, la procedencia étnica, la residencia regional, rural o urbana de los miembros, la afiliación religiosa, y todo ello formando, gracias a su combinación, una unidad funcional que repercute integralmente en el individuo miembro. (p.116).

No son sólo por ejemplo las festividades que pertenecen a cultos reconocidos por expertos a los más divulgados los que deben ser reconocidos como patrimonios culturales, son también aquellos pertenecientes a saberes soterrados donde unos pocos quedan en su región para dar testimonios de ellos y que deben ser rescatados en una intervención de impedir que mueran con la memoria histórica de los pueblos.

Es así como las mal denominadas subculturas que integran al patrimonio cultural en muchos casos deben ser develadas como importantes y no seguir delegadas en juicios de valores a culturas menos importantes, en aras de una

cultura dominante, de acuerdo al momento. Ya en pensares de la transmodernidad entonces al dialogar estas culturas y no ser relegadas o desplazadas por otras los patrimonios culturales que las representan pasan a dialogar también. Donde los patrimonios que conforman obras realizadas por los invasores colonizadores no cobran preeminencia en aquellos de nuestros aborígenes.

Entonces en este diálogo de culturas, que es el de sus correspondientes patrimonios culturales no es posible que el rescate o preservación de un patrimonio cultural tenga mayor importancia porque proviene de la cultura hegemónica dominante.

Las concepciones del patrimonio cultural en la transmodernidad nacen en seno de la irrupción del conocimiento sepultado producto de la descolonización epistemológica. De esta última como se ha venido elucidando en estudios de Dussel (2005). Para la reconsideración de este patrimonio cultural, el nuestro de este lado del mundo descolonizado cobra preeminencia la descolonización de los saberes y conocimientos tiene una vieja data en nuestros orígenes como saberes tradicionales de campesinos e indígenas en relaciones profundamente transdisciplinarias y complejizadas con los saberes tradicionales considerados como etnociencias tales como la etnobotánica, etnobiología, etnogeografía, etnozología, etnopsicología, etnoepistemología, etnopedagogía, etnopsicología, etnoarqueología, etnoantropología, entre otros. De esta realidad da cuenta Mancera (2015; p.31) cuando incluye con estos conocimientos también a “los paisajes culturales campesinos e indígenas: como articulación de saberes y conocimientos de su “ethos”, con formaciones patrimoniales geohistóricas tanto de índole ecosistémico como cultural”.

Estas formaciones patrimoniales que se dan en la concepción del patrimonio cultural en la transmodernidad no son las tradicionalista modernista; pues es menester dejar claro que nuestra cultura como tal desde la cual parte este patrimonio que ahora se devela surge en el contexto transmoderno donde las culturas autóctonas son “develadas” bajo una conciencia cultural de lo nuestro como valor; dejado de lado que sólo lo reconocido como patrimonio desde los ejercicios de poder tienen valor.

Es más, este valor simbólico de nuestra cultura visiona imaginarios inacabados que van al rescate en imaginarios populares y subjetividad como las del Popol Vuh (1964; p.43) que se manifiesta como un binomio histórico-colectivo en el espacio del individuo su creación, sus juegos, su cultura; esta magnífica obra es un gran referencial de la cultura latinoamericana. Se trata de una “liberación de la cultura popular (...) esa cultura periférica oprimida por la cultura imperial debe ser el punto de partida del diálogo intercultural”, en palabras de Dussel (2005) es la cultura popular oprimida por otros, y por tanto se les discurre una clase baja o menor, pero manifiestan su exterioridad, y esta es la expresión de su propia cultura, a pesar de estar sometida y violentada por los dominadores en todos los órdenes. Mientras el populismo es un contiguo de ideologías políticas que agrupan las culturas del estado, las élites y la de los grupos oprimidos.

La inmersión en las culturas y patrimonios culturales en Venezuela existe por ejemplo en los aborígenes, con Mosonyi (2009b; p.298) se reconoce “como el conjunto etnocultural gayón-ayamán-jirajara de la formación Lara-

Falcón, también se están dando a la tarea de recuperar su idioma y cultura. Chaimas y cumanagotos junto con otros pueblos (...). Todo este resurgimiento tan prodigioso tendrá que servir de estímulo a la mayoría de los pueblos indios de Venezuela y América". Es clara la defensa a nuestra cultura aborígen, a los pueblos indígenas, sus idiomas y necesidades que el Premio Nacional de Cultura, mención Humanidades 1999, Esteban Emilio Mosonyi hace en Venezuela.

Referencias

- Balza, A. (2010a). *Complejidad, Transdisciplinariedad y Transcomplejidad. Los Caminos de la Nueva Ciencia*. Caracas Editorial Apuntes.
- Balza, A. (2016). Filosofía e investigación educativa desde la transcomplejidad. En libro: *Investigación transcompleja. Génesis, avances y prospectivas*. Red de Investigadores de la transcomplejidad REDIT, Universidad Bicentenario de Aragua: Caracas.
- Dussel, E. (1992). *La ética de la liberación: ante el desafío de Opel, Taylor y Vatio con respuesta crítica inédita de K.-O. Opel*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Dussel, E. (1993). *1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Quito: Abya-Yala.
- Dussel, E. (2001). *Hacia una política crítica*. Desclée de Brouwer, Bilbao.
- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación*. México: UNAM.
- Dussel, E. (2006). 20 Tesis de política. México: Coedición de Editorial Siglo XXI – CREFAL.
- Freire, P. (1997). *La educación en la Ciudad*. México: Siglo XXI Editores.
- González, J. (2010). La territorialidad de los pueblos originarios: una historia de despojos y violaciones en el Abya Yala. *Cadernos do LEPAARQ – Textos de Antropología, Arqueología e Patrimônio*, 7, (13/14), pp. 11-28.
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. España: Pre-Textos.
- Lanz, R. (2001). *Organizaciones transcomplejas*. Caracas: Editorial Imposto/Conocí.
- Leal, N. (2008). Patrimonio cultural indígena y su reconocimiento institucional. *Opción*, 56, 28 – 43.
- Mancera, F. (2015). Epistemología local y descolonización del Patrimonio Inmaterial y de los Saberes y Conocimientos Tradicionales. *La Descommunal. Revista Iberoamericana de Patrimonio y Comunidad*, 1, 31-57.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia Epistémica*. Ediciones del Signo. Argentina.
- Morín, E. (1974). *El paradigma perdido: el paraíso olvidado. Ensayo de bioantropología*. Kairós, Barcelona.
- Mosonyi, E. (2009b). Una mirada múltiple sobre la diversidad y la interculturalidad. *SERIE: Cuadernos del GIECAL*, 4, 189-211.
- Mosonyi, E. (2012). *Identidad Nacional y Culturas Populares*. Caracas: Fondo Editorial Fundarte. Serie Identidad Nacional.
- Popol Vuh, Las Antiguas Historias Del Quiche (1964)*. Edición de Adrián Recinos. Fondo de Cultura Económica. México.

- Porto - Gonçalves, R. (2011). *Abya Yala, el descubrimiento de América. Capítulo en el libro Bicentenarios (otros), transiciones y resistencias*. Buenos Aires: Una Ventana.
- Pupo, R. (2013). Ecosofía, cultura, transdisciplinariedad. *Revista Big Bag Faustiniiano*, 2(4), 1-7.
- Pupo, R. (2014). La educación, crisis paradigmática y sus mediaciones. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 17, 101-119
- Quijano, A. (1989). "Colonialidad y modernidad/racionalidad". En *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. Quito: Tercer Mundo-Libri Mundi editores.
- Quijano, A. (2013). El Trabajo. *Argumentos Estudios Críticos de la Sociedad*, 26(72), 145-163.
- Rodríguez, M. (2017a). La transcomplejidad como transparadigma en las concepciones del patrimonio cultural del Abya Yala. *Revista Visión Educativa IUNAES*, 11, 108-119.
- Rodríguez, M. (2017b). Fundamentos epistemológicos de la relación patrimonio cultural, identidad y ciudadanía: hacia una educación patrimonial transcompleja en la ciudad. Tesis de Grado de Doctoral en Patrimonio Cultural. Aprobada con Mención Publicación. Universidad Latinoamericana y el Caribe. Caracas, Venezuela.
- Rodríguez, M. y Guerra, S. (2016). Popol Vuh patrimonio cultural: Serendipiando con sus dinámicas sociales desde la complejidad. *Praxis Educativa ReDIE. Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, A. C. 15, 31-52.
- Ruiz, C. (2008). *La Universidad venezolana en una época de transición*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Recuperado el 21 de octubre, 2015, de: <http://www.ucla.edu.ve/dac/investigaci%F3n/compendium7/EpocadeTransicion.htm>
- Santos, B. (1998). *Por una concepción multicultural de los derechos humanos*. Universidad nacional Autónoma de México. México
- Santos, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *EL OTRO DERECHO*, 28, 59-83.
- Santos, B. (2003). *Crítica de la Razón Indolente Contra el Desperdicio de la Experiencia, Volumen I, Para un Nuevo Sentido Común: La Ciencia, El Derecho y La Política En La Transición Paradigmática*. Madrid: Editorial Desclée De Brouwer, S.A.
- Schavino, N. y Villegas, C. (2012). *De la teoría a la praxis en el enfoque integrador transcomplejo*. Proco. Del Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021. Recuperado el 14 de septiembre, 2015, de: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EIC/R0721_Schavino.pdf
- Trousseau, F. (2007). *Disquisiciones y reflexiones acerca de la complejidad y transcomplejidad del conocimiento*. Recuperado el 21 de julio, 2015, de: <http://victortrousseau.blospot.com>
- Villegas, C. (2010). *La gerencia en el contexto de la transcomplejidad*. Recuperado el 21 de julio, 2015, de:

<http://www.monografias.com/trabajos71/gerencia-contextotranscomplejidad/gerencia-contexto-transcomplejidad.shtml>
Wolfgang, M. y Ferracutti, F. (1975). *La subcultura de la violencia*. México. Fondo de Cultura Económica.

EL EMPLEO DE LOS MEDIOS DEL PROCESO EDUCATIVO PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO EN LA PRIMERA INFANCIA

THE USE OF THE MEANS OF THE EDUCATIONAL PROCESS FOR THE DEVELOPMENT OF THE CHILD IN EARLY CHILDHOOD

Yanelis Hilda Torres Ramos (1), Dulce María Martín González (2),
Rosa María Castellanos Pérez (3) y Vilma Ramos Villena (4)

-
- 1.- Doctora en Ciencias. Universidad de Matanzas, Cuba. yanelis.torres@umcc.cu
2.- Doctora en Ciencias. Universidad de Matanzas, Cuba. dulce.garcia@umcc.cu
3.- Doctora en Ciencias. Universidad de Matanzas, Cuba. rositacastellanosperez@yahoo.com
4.- Doctora en Ciencias. Universidad de Matanzas, Cuba. vilma.ramos@umcc.cu
-

Recibido: 4 de octubre de 2017
Aceptado: 9 de noviembre de 2017

Resumen

Los medios del proceso educativo en la primera infancia, constituyen un soporte importante para el desarrollo integral del niño de 0 a 6 años. Su empleo en el proceso educativo es un componente a considerar en la calidad de dicho proceso. En el presente artículo se abordan fundamentos, principios y exigencias que guían el trayecto a seguir para mejorar el empleo de los medios del proceso educativo, así como requerimientos metodológicos, cuyo cumplimiento resulta esencial para la implementación de las acciones en la práctica. Se exhiben las acciones metodológicas implementadas que corroboran que la propuesta influye favorablemente en el empleo de los medios del proceso educativo en la primera infancia.

Palabras claves: Medios del proceso educativo, primera infancia, modalidades de atención educativa

Abstract

The means of the educational process in early childhood constitute an important support for the integral development of the child from 0 to 6 years. Its use in the educational process is a component to consider in the quality of this process. This article addresses fundamentals, principles and requirements that guide the path to follow to improve the use of the media of the educational process, as well as methodological requirements, whose compliance is essential for the implementation of actions in practice. The implemented methodological actions that corroborate that the proposal favorably influences the use of the means of the educational process in early childhood are exhibited.

Keywords: Means of the educational process, early childhood, modalities of educational attention

Introducción

El proceso educativo que se realiza en la primera infancia, cumple con las funciones instructiva, desarrolladora y educativa. “(...) las funciones desarrolladora y educativa cobran un lugar preponderante (sin negar que se inicie la instrucción). Esto está dado por las características de la edad de los niños y por el lugar que ocupa la primera infancia en el sistema educativo” Benavides Perera (2011).

Las particularidades propias de cada etapa de desarrollo en la primera infancia, están bien diferenciadas, determinadas por la presencia de tres momentos del desarrollo (Venguer Leonid (1982) delimitados por sus respectivas crisis: del primer año, de los tres años y de los seis – siete años, lo que ha determinado que esta se considere dividida en tres importantes períodos, que son:

- La lactancia, desde el nacimiento hasta el surgimiento de la crisis del primer año (0 a 1 año).
- La infancia temprana, desde los doce meses hasta que aparece la crisis de los tres años (1 a 3 años).
- La infancia preescolar propiamente dicha, desde los tres años hasta la manifestación de la crisis de los seis – siete años (4 a 6 años).

En cada una de estas etapas de desarrollo se establece una actividad fundamental: para el lactante, la actividad afectiva con el adulto; para el niño de la infancia temprana, la actividad con objetos y para la infancia preescolar, el juego, Venguer Leonid (1982); en correspondencia con las características de cada etapa, se organiza el proceso educativo de forma tal que el empleo de los medios tiene una significación singular en la estimulación del desarrollo integral del niño.

Tomar en consideración la significación de la actividad fundamental y la relación que en correspondencia establece el niño con el adulto que guía su desarrollo, determina que el proceso educativo en cada una de las etapas sea diferente. Los niños tienen particularidades distintas, al igual que necesidades, intereses, formas de apropiación de lo que se les enseña y procesos de aprendizaje. En consecuencia la organización de este proceso varía también, y para tener éxito y ser realmente eficiente, tiene que adoptar formas propias en cada una de estas etapas que conforman la primera infancia.

En este sentido el proceso educativo en la primera infancia persigue cumplir los objetivos generales siguientes:

1. Manifestar el desarrollo alcanzado en la formación de sentimientos de amor, respeto y admiración por su familia, su comunidad, su país y por personalidades destacadas, héroes, símbolos de la patria y líderes de la Revolución.
2. Manifestar en su actuación el cumplimiento de algunas normas de comportamiento social, así como, realizar sencillas valoraciones de sí mismo y de los otros, de acuerdo con sus particularidades.
3. Mostrar el desarrollo alcanzado de las habilidades, capacidades e intereses cognoscitivos al resolver problemas de la vida cotidiana, vinculados con los elementos del entorno, sus variaciones y relaciones, en correspondencia con las particularidades individuales.

4. Mostrar el estado de salud alcanzada, que se manifiesta en el predominio de emociones positivas, en las habilidades y capacidades motrices, en los rasgos que identifican su género y en los hábitos higiénicos, alimentarios y nutricionales adquiridos, de acuerdo con sus particularidades individuales.
5. Expresar gusto, emociones, sensibilidad y disposición creadora ante la naturaleza, las manifestaciones del arte y otras ramas de la cultura, de acuerdo con las particularidades de su desarrollo.
6. Mostrar en diferentes momentos de la vida cotidiana, algunas manifestaciones de responsabilidad, honestidad, laboriosidad y solidaridad, así como, su satisfacción al asumir, fundamentalmente en el juego, acciones de diversas profesiones y oficios de los adultos, de acuerdo con sus particularidades individuales.
7. Expresar en las interacciones sociales, la satisfacción por comunicarse, la comprensión y utilización de procedimientos comunicativos en los que revela la apropiación de signos verbales y no verbales, la familiarización con la lengua extranjera y con las formas bellas del lenguaje, de acuerdo con sus particularidades individuales.
8. Manifestar elementos de una actitud positiva hacia la conservación y desarrollo sostenible del medio ambiente, en las actividades y juegos en que participa con adultos y con otros niños de acuerdo con sus particularidades individuales.
9. Mostrar el desarrollo alcanzado en el autovalidismo, independencia e iniciativa, cuando planifica, ejecuta y valora juegos y actividades con la ayuda del adulto y de otros niños. (Díaz González, Ríos Leonard, Gallo Sánchez. Curso Pre-reunión: Concepción de la educación de la primera infancia cubana. Pedagogía 2017)

A los objetivos expuestos se les da cumplimiento a través de los contenidos de las dimensiones¹ del currículo².

Los contenidos del currículo para el logro de los objetivos generales de la primera infancia, se integran en cinco dimensiones: educación y desarrollo de la comunicación; de la motricidad; de la relación con el entorno, estético y social-personal.

Este currículo se implementa en un proceso que se produce esencialmente en la interrelación del niño con los adultos y con otros niños mediante la comunicación y la actividad; su desarrollo está influenciado por los procesos de educación que propician la apropiación de conocimientos, habilidades, hábitos, cualidades, sentimientos, normas de comportamiento y

¹ Término que resalta el carácter aglutinador, integrador y holístico que pueden alcanzar los objetivos y contenidos agrupados (Proyecto de investigación “Estudios sobre el currículo del preescolar cubano”) (2007)

² “Proyecto integral que guía la actuación coordinada de los agentes educativos durante todos los momentos de la vida de los niños de cero a seis años, en función de potenciar el máximo desarrollo integral posible de cada uno, cuyo diseño, ejecución y evaluación debe ser ajustado pertinentemente a su contexto en los diferentes niveles de concreción”. (Proyecto de investigación “Estudios sobre el currículo del preescolar cubano”) (2007)

tradiciones de la cultura; todo ello contenido en el programa educativo de los niños de la primera infancia.

Desarrollo

La “Pedagogía Preescolar es la ciencia que investiga las regularidades de la educación integral de los niños desde el nacimiento hasta los seis años; constituyen el principal fundamento los componentes del proceso educativo; estos son: los objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización y evaluación del proceso en sí mismo, con los niños en las condiciones de la institución infantil y la familia”. Benavides Perera (2011)

En el estudio de los medios del proceso educativo en la primera infancia, uno de estos componentes; autores como Franco García (2010), González Morales (2014), Gil Linares (2011), Melissa (2014), Berardo (2012) y Cruz Tomás (2014), ofrecen valoraciones que propician un acercamiento desde diferentes aristas al definir los medios del proceso educativo como: componente del proceso educativo, soporte material del método, que establecen relación con el resto de los componentes. Tienen el propósito de lograr un fin determinado, son utilizados para que los niños logren el dominio de sus conocimientos, obtengan un buen desarrollo cognitivo, psicomotor, socio emocional, auditivo y del lenguaje que facilite su aprendizaje, lo que es asumido en esta investigación.

Para el logro del máximo desarrollo integral posible de cada niño en la primera infancia, se emplean medios del proceso educativo, con los que el niño alcanza a conocer las características de los objetos que le rodean, sus colores, forma, tamaño, textura, lo bello, lo feo, lo bueno, lo malo y las funciones que con estos medios se pueden realizar en distintas situaciones pedagógicas que el adulto puede crear de forma tal, que una vez que el niño aprende la función para la que el medio fue creado, pueda darle diversos usos.

Además, la apreciación de medios del proceso educativo cuando el contenido es el que enseña y el niño aprende como son obras plásticas, láminas, audiovisuales, reproducciones de obras de arte, fotos u otros que los niños emplean, propicia el desarrollo de diferentes habilidades, teniendo en cuenta sus necesidades en las modalidades de atención educativa, institucional en los Círculos infantiles y escuelas primarias y no institucional con el Programa “Educa a tu Hijo”.

El empleo de estos medios le posibilita al niño fantasear, soñar, conocer el mundo, saber, hacer, ser, pensar, crear, relacionarse con otros niños y por encima de todo, ser feliz, sobre la base de las valiosas raíces culturales que guarda cada pueblo.

La televisión y el video son dos medios del proceso educativo que generalmente están asociados, unidos al cine, se caracterizan por ser audiovisuales cinéticos y comparten entre sí una serie de elementos simbólicos, sonido, imágenes, movimiento, color y tratamiento del plano.

En diversos estudios de psicología de la educación se fundamentan las ventajas que presenta la utilización de medios audiovisuales en el proceso educativo. Su empleo permite que los niños asimilen una cantidad de información mayor al percibirla a través de dos sistemas sensoriales: la vista y el

oído. Otra de las ventajas es que el desarrollo se ve favorecido cuando el material está organizado y esa organización es percibida por el niño de forma clara y evidente.

Por otro lado “la educación a través de los medios audiovisuales posibilita una mayor apertura de la institución educativa y la familia hacia el mundo exterior, ya que permite superar las fronteras geográficas. El uso de estos medios puede hacer llegar a los niños experiencias más allá de su entorno” Rodríguez Montoto (2004).

El empleo de audiovisuales en el proceso educativo estimula el desarrollo de los sistemas sensoriales, los cambios que se producen en el desarrollo sensorial permiten un mayor desarrollo de la observación, la comprensión y reproducción de modelos donde se integren los patrones sensoriales, los cuales posibilitan la recepción del mensaje televisivo. Todo esto contribuye a la gran significación que cobra la imagen para la captación y comprensión del mundo por los niños.

Autores como Martínez Mendoza (2012), Benoit Díaz (2011), Cumbá Abreu (2014) Torres Ramos (2016) se refieren a la influencia que ejercen los medios informáticos en el desarrollo del niño y los estudian como medios del proceso educativo. Su introducción en el currículo en la primera infancia en Cuba no pretende el desarrollo de habilidades informáticas, sino que sirva de instrumento mediador en la actividad del niño y que posibilite la sistematización de los contenidos del proceso educativo.

El enfoque que se le ha dado al uso de este medio en la educación de la primera infancia posibilita desarrollar los contenidos de las diferentes dimensiones del currículo. Su empleo es efectivo bajo una correcta base orientadora de la acción, pues permite una visualización del objeto de estudio, reforzada con la explicación de los agentes educativos.

El empleo de la televisión, del video y de la informática como medios del proceso en la primera infancia constituyen poderosas fuentes de vivencias para el niño, por sus enormes recursos, su lenguaje atractivo y casi mágico que propicia el desarrollo de la esfera afectiva a través de las vivencias que aporta en la utilización de la imagen, del sonido y del color.

Como señalan Acosta Cao (2001) y Rodríguez Rivero (2002), para que estos medios surtan efecto deben despertar la curiosidad de los niños, plantear situaciones tan interesantes que capten espontáneamente su atención y sus emociones, a la vez que los implique “verbalizando” para memorizar y “accionando” para asimilar, siempre que se desarrolle en un ambiente lúdico. Autores como Rico Sebastian (2011), Palomero (2012), Loredó (2005), Matallana (2009), Carrero (2009), Torres Ramos (2016) profundizan en los juguetes como medios del proceso educativo y los definen como: Indispensables para que el niño logre su óptimo desarrollo, su utilización dependerá de la edad cronológica y mental del niño, tienen una finalidad, son objetos que se utilizan con un fin lúdico, constituyen herramientas esenciales para la educación y desarrollo de los niños y juegan un papel importante en la formación de los conceptos, aptitudes, expectativas y socialización en los niños, tienen un contenido cultural y social.

En el empleo de los medios los agentes educativos crean situaciones pedagógicas donde se incluyen tareas, cuya solución puede ser individual o

colectiva y que están encaminadas a la presentación de contradicciones para crear sencillas situaciones problemáticas con el empleo de los medios del proceso educativo como fuente de estimulación del desarrollo integral del niño en la primera infancia. Dichas situaciones pedagógicas, según se conciben, pueden ser “naturales” (que surgen espontáneamente en el desarrollo del proceso educativo), o “preparadas” (creadas intencionalmente por el agente educativo) para ejercer la influencia educativa.

Un testimonio importante a considerar en esta investigación es el de Siverio Gómez, quien plantea: “los medios del proceso educativo son soporte material, existen independientemente de los niños y su relación con ellos es directa, aun cuando no sean juguetes propiamente dichos o construidos industrialmente, los medios del entorno, plantas, marugas, juguetes u otros que representan diferentes objetos; los medios constituyen herramienta o soporte, son instrumentos materiales que contribuyen al desarrollo integral del niño”. (Testimonio de Siverio Gómez, 2015).

Esta definición se asume en el presente artículo, porque resulta orientadora en la comprensión del problema que se investiga.

Comprender que los medios del proceso educativo son un componente, que se constituyen en soporte material del método, se interrelacionan con los demás componentes y que tienen el propósito de lograr un fin determinado; implica la adecuación de su empleo en el proceso educativo en la primera infancia, en cuanto a la influencia educativa que ejercen en el desarrollo integral del niño, su significación social y empleo con sentido lúdico. En este sentido, ellos representan una fuente de estimulación del desarrollo integral del niño en la primera infancia.

Los medios del proceso educativo en la primera infancia son adaptados a las necesidades de los niños, deben responder a sus intereses y a su experiencia, posibilitar el descubrimiento, la necesidad de exploración, la creatividad y la socialización, estimular la participación y el contacto con los otros. Además, deben constituir fuente de estimulación del desarrollo integral del niño, estimular la formación de cualidades morales y actitudes positivas, la participación, socialización, solidaridad, respeto, cuidado del entorno social y la autoestima, a la vez que lo divierta y entretenga.

Resulta recomendable considerar en el empleo de los medios del proceso educativo la actividad fundamental en cada una de las etapas de desarrollo del niño. Para la comunicación afectiva de cero a un año, se deben emplear medios del proceso educativo que propicien el desarrollo sensomotriz y del lenguaje en la interacción con el entorno que rodea al niño, mediado por el adulto y el mundo de los objetos que este le proporciona. En esta etapa la relación es predominantemente afectiva, con una fuerte dependencia del adulto, esencial en la comunicación emocional y fuente de satisfacción de sus necesidades fundamentales.

En la actividad con objetos, con niños de uno a tres años, se emplean medios del proceso educativo que propicien la utilización de un objeto para realizar una función que este no tiene y “descubrir” por primera vez su función, medios del proceso educativo para realizar acciones de correlación y con instrumentos que propicien la formación de nuevas acciones perceptuales y modeladoras, mediante las acciones de orientación externa que realiza el niño

para lograr un resultado práctico concreto, especialmente la percepción y el lenguaje.

En el Juego, de tres a seis años, los medios del proceso educativo que se empleen favorecen la asimilación de representaciones sobre las diversas propiedades y relaciones, así como el dominio de nuevas acciones de percepción de forma más completa, compleja y discriminada que facilita al niño percibir el entorno; además, se promueve el tránsito de los patrones "objetales", a los sensoriales, generalmente aceptados, como la forma, el color, el tamaño, el tiempo, los sonidos y otros, que favorezcan el tránsito, hacia una proyección del estudio como característica de la posición de escolar a la que aspira.

Según Pérez Forest "En la primera infancia todos los instrumentos, materiales, juguetes y otros objetos que el niño emplea constituyen medios y contribuyen a su desarrollo; el empleo de cualquier medio con un sentido lúdico y un argumento, es condición esencial para el desarrollo de los niños en la primera infancia". (Testimonio de Pérez Forest, 2016).

Es necesario destacar el lugar que ocupa el empleo de los medios del proceso educativo como fuente de estimulación del desarrollo integral del niño en la concepción de la educación de la primera infancia cubana. No se trata solo de la selección que se haga de cada medio, sino de cómo este se utilice. En este sentido Siverio Gómez plantea que "Es pertinente una investigación acerca de los medios en la primera infancia, en una concepción teórica general que los incluya sin falta". (Testimonio de Siverio Gómez, 2015)

Estas ideas representan un acercamiento al estudio del empleo de los medios del proceso educativo como fuente de estimulación del desarrollo integral de los niños en la primera infancia en ambas modalidades de atención educativa.

En consecuencia con el estudio teórico realizado es necesario prestar atención a la concepción del empleo de los medios del proceso educativo en la primera infancia, en correspondencia con los objetivos de los años de vida, las necesidades que presentan los niños según el periodo etario, incluyendo las propias, para favorecer su desarrollo integral y para ello se proponen:

Exigencias para el empleo de los medios del proceso educativo en la primera infancia.

Las exigencias que se presentan constituyen, en esencia, aquellos aspectos teóricos que guían el trayecto a seguir para el empleo de los medios del proceso educativo en la primera infancia, ellas son:

- La estrecha relación que se establece entre los medios con el resto de los componentes del proceso educativo
- La interrelación entre la actividad fundamental de cada etapa de desarrollo en la primera infancia con el empleo de los medios del proceso educativo.
- La correspondencia del empleo de los medios del proceso educativo con los logros del desarrollo en la primera infancia.
- La guía del adulto en la comprensión del significado social y sentido lúdico de los medios del proceso educativo.

- La optimización del empleo de los medios del proceso educativo.

Las exigencias presentadas son orientadoras en el empleo de los medios del proceso educativo en la primera infancia. A continuación se explican cada una de ellas.

- La estrecha relación que se establece entre los medios del proceso educativo con el resto de los componentes didácticos.

Se identifican como componentes del proceso educativo: el objetivo, el contenido, los métodos, los medios, la evaluación y las formas de organización, además del niño, el adulto y el grupo. En el proceso educativo en la primera infancia los agentes educativos¹, como guía y conductor establece una relación constante con los niños y el grupo, conduce el proceso educativo para lo cual emplea medios que le permiten asumir su dirección creadora con calidad, actúa como mediador entre los niños desde sus saberes, planifica, organiza, orienta y conduce a los niños para el cumplimiento del fin de la primera infancia. Estos componentes, en su unidad y sistematicidad, establecen la estructura del proceso y la integración de todos da lugar al sistema, que los medios dinamizan.

En el proceso educativo en la primera infancia, el componente rector es el objetivo, de él se deriva el resto de los componentes. Esta comprensión didáctica del proceso plantea que al organizarlo se debe recurrir a los objetivos del currículo para determinar su sistema de contenidos y decidir qué métodos y medios asumir al evaluar el objetivo, en una forma organizativa determinada.

- La interrelación entre la actividad fundamental de cada etapa de desarrollo en la primera infancia con el empleo de los medios del proceso educativo.

En la primera infancia el niño se comunica con el adulto en la actividad y establece relaciones afectivas con los que le rodean; es en este contexto donde transcurren las acciones con los objetos y medios del proceso educativo. La actividad fundamental se diferencia en cada período evolutivo, ya que condiciona las transformaciones que se producen en el desarrollo del niño. En el período de cero a un año la comunicación emocional con el adulto constituye la actividad fundamental; de uno a tres años es la actividad con los objetos y de tres a seis años, se convierte en fundamental el juego.

Un mismo medio puede transitar por todos los períodos evolutivos, la importancia radica en su dosificación de tal modo, que se gradúen sus niveles de complejidad (de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo) para que satisfaga la curiosidad creciente del niño y propicie niveles superiores de desarrollo.

¹ “Los agentes educativos son todas aquellas personas que desempeñan, directa o indirectamente, diferentes roles en la educación y desarrollo de los niños; estos agentes educativos son: docentes, familias, médicos, trabajadores sociales, instructores deportivos y culturales, promotores y ejecutores del programa, actores sociales y políticos, visitantes, representantes de los medios de comunicación, gobiernos y organismos que determinan las políticas educativas”. Ramos Villena, V (2009). Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Juan Marinello Vidaurreta. Matanzas.

En este sentido es importante que los agentes educativos tengan dominio de la situación social del desarrollo del niño y de aquellos medios del proceso educativo a emplear según corresponda.

- La correspondencia del empleo de los medios del proceso educativo con los logros del desarrollo en la primera infancia.

En el currículo de la educación de la primera infancia en Cuba, se establecen logros del desarrollo por años de vida, los que se definen teniendo en cuenta el nivel de desarrollo deseado para cada niño según su edad, de acuerdo con el fin de la educación de niños de cero a seis años y las expectativas de la sociedad. Asimismo, se determinan objetivos y contenidos que posibilitan la consecución de estos logros del desarrollo para cada etapa, por lo que sus metas deben ser lógicas y asequibles para todos, con la suficiente flexibilidad para adecuarlas a las posibilidades individuales de cada niño.

Un ejemplo de ello está en el empleo de objetos con diferentes sonoridades (marugas, relojes y cascabeles) en niños de cero a un año, en los primeros meses se emplea para que los niños realicen acciones como: tocar y apretar objetos de diferentes texturas, percibir elementos, escuchar, localizar la fuente productora, discriminar y concentrar de forma visual, auditiva y táctil, así como reaccionar con satisfacción mediante las formas del lenguaje verbal y no verbal y ante rostros de personas cercanas a él.

En el segundo semestre del primer año de vida estos medios se emplean para: Reaccionar ante estímulos visuales, sonoros, táctiles, manipular objetos, palmotear, agitar, tirar, tocar, apretar. Estimular la pinza digital, imitar acciones relacionadas con objetos del entorno más cercano. Reconocer los objetos en diferentes posiciones en el espacio y con variaciones, ante su nombre o sonido onomatopéyico. Localizar objetos, estimular el gateo y la marcha.

El empleo de los medios del proceso educativo favorece el alcance de los logros del desarrollo en todas las áreas: física, intelectual, emocional, social, estética y motriz, en cada etapa porque propicia que el niño conozca el mundo que le rodea, se socialice, disfrute, comprenda la significación social de los objetos y les imprima el sentido lúdico necesario a cada una de sus acciones. Esto es posible si los agentes educativos dominan los logros de cada año de vida y aprovechan las posibilidades de la actividad y la comunicación para potenciar este desarrollo.

- La guía del adulto en la comprensión del significado social y sentido lúdico de los medios del proceso educativo.

Los objetos, juguetes, materiales y otros medios del proceso educativo que emplea el niño en la primera infancia, no reflejan directamente su función, sino que requieren de una adecuación progresiva, que se da generalmente en la actividad que él realiza. Es el agente educativo con su guía pedagógica, quien debe crear las condiciones para que los emplee en diferentes situaciones.

Los medios del proceso educativo no enseñan al niño por sí solos, sino que los agentes educativos deben estar preparados para guiar su empleo adecuadamente; ellos son quienes ponen en contacto al niño con el mundo de dichos medios y les enseñan las acciones inherentes a su función.

En la interrelación con los medios el niño asimila, no solo las funciones propias de cada medio, sino que además, y bajo la guía del adulto, aprende a disfrutar el placer que proporciona la actividad lúdica ligada a los medios. Los agentes educativos han de conocer el objetivo y metodología para su empleo y de este modo dirigir de manera eficaz el proceso de apropiación de las funciones que cumple cada medio. El niño, durante la actividad que realiza y el proceso comunicativo con los que le rodean, “va descubriendo” las amplias posibilidades que tienen los medios del proceso educativo, las que permiten conocer el mundo circundante y acumular experiencias positivas que estimulan su desarrollo integral.

- La optimización del empleo de los medios del proceso educativo.

Se considera optimización del empleo de los medios del proceso educativo a la elección de aquellos que resultan imprescindibles para la estimulación del desarrollo integral del niño en la primera infancia, entre todos los existentes, el que se ajuste mejor a una situación concreta. Además, se considera la optimización, al hacer utilización de un mismo medio en diversas actividades y años de vida, de modo que pueda contribuirse a varias aristas del desarrollo del niño a la vez que se economizan tiempo y esfuerzos.

Los **requerimientos metodológicos** pueden ser útiles a los agentes educativos en la dirección que hacen del proceso educativo.

Los medios del proceso educativo en la primera infancia son empleados por los agentes educativos que enseñan y por el niño que aprende, lo cual es condición para su desarrollo integral. Por consiguiente, es de gran importancia cumplir los requerimientos metodológicos siguientes:

- Establecimiento de la correspondencia entre objetivo-medio, con una concepción integradora que redunde en el desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades.

El empleo de los medios del proceso educativo en correspondencia con los objetivos de las dimensiones del currículo, es un requerimiento indispensable para la dirección del proceso en la primera infancia. Los agentes educativos, en el rol de responsables de dicho proceso, deben dominar cuáles son los objetivos generales, qué medios del proceso educativo pueden ser empleados y qué situaciones pedagógicas crear para que cada niño sea capaz de vencerlos.

Los objetivos deben formularse de acuerdo con las particularidades de cada etapa del desarrollo para estimular las esferas, intelectual, física, moral y estética, pues ellas representan una contribución a la base del futuro desarrollo laboral, científico-técnico, político-ideológico y patriótico-militar, teniendo en cuenta la unidad cognitiva, afectiva y volitiva de la personalidad.

- Selección de medios del proceso educativo atractivos, que motiven en el niño el interés por descubrir y crear nuevos usos, lo que enriquece sus vivencias y estimula el desarrollo integral.

Los agentes educativos para la dirección del proceso tienen presentes medios que le permitan al niño lograr los objetivos propuestos, simples y atractivos estéticamente, que posean autenticidad y provoquen el surgimiento de percepciones vivas que apoyen el conocimiento sensorial y faciliten el conocimiento abstracto de los objetos y fenómenos del entorno, promuevan la participación, la comunicación, ocasionen placer, estimulen el juego, fomenten

el desarrollo de las habilidades y destrezas básicas, estimulen el pensamiento y la resolución de problemas, favorezcan la imaginación y la creatividad.

- Previsión del empleo de medios del proceso educativo seguros, caracterizados por su durabilidad e higiene, cuya forma y tamaño faciliten su manipulación, en correspondencia con la edad de los niños y contribuya a su desarrollo integral.

Los medios del proceso educativo que se empleen en estas edades deben ser hechos de materiales no nocivos para la salud, fáciles de manipular, que puedan ser lavados para eliminar suciedades porque el niño suele llevárselos a la boca. Puede suceder que un medio represente un peligro potencial para niños de la primera infancia. En ese caso el adulto debe prever cómo debe ser empleado (solo por el adulto como demostración al niño o por el niño en presencia del adulto). El empleo de estos medios contribuye a la formación de cualidades personales, hábitos de comportamiento social; así como contribuir al desarrollo intelectual, moral, socioafectivo, de la comunicación y del lenguaje.

- Inclusión gradual de medios tecnológicos (televisión, videos, computadoras, tablet, entre otros) que enriquezcan el conocimiento de la realidad desde la primera infancia.

La inclusión de medios tecnológicos en la primera infancia proporciona que los niños asimilen una cantidad de información mayor, al percibirla a través de varios sistemas sensoriales a la vez: visual, auditivo y táctil. Resulta necesario que el manejo de la información que se transmita por estos medios, se haga de forma clara, organizada, que el niño pueda compararla, siempre que sea posible, con lo que percibe en el entorno natural y social en que vive. El correcto empleo de los medios posibilita una mayor apertura de la institución educativa, la familia y los niños; hacia el contacto con un mundo exterior, que no les es accesible de forma directa. En la infancia preescolar la computación se emplea como medio que contribuye al desarrollo integral.

- Proyección del empleo de los medios del proceso educativo en sistema, en función de la estimulación del desarrollo integral del niño.

El empleo de los medios del proceso educativo con carácter de sistema, garantiza el cumplimiento de las funciones educativa y desarrolladora que tiene dicho proceso. En tal sentido debe considerarse la atención a la diversidad y el enfoque diferenciado que propicie el desarrollo integral de cada niño.

Conclusiones

Los fundamentos teóricos que sustentan los medios del proceso educativo y su empleo se asumen desde la teoría histórico-cultural, la Pedagogía Preescolar y los sustentos del currículo de la primera infancia. Las exigencias que se proponen constituyen una vía de solución para mejorar el empleo de los medios del proceso educativo en la primera infancia. Los requerimientos metodológicos se orientan hacia la transformación positiva de la preparación de los agentes educativos, la creación de condiciones y la significación social y el sentido lúdico del empleo de los medios, que deben caracterizar la educación de los niños de cero a seis años.

La implementación en la práctica de las exigencias y requerimientos para el empleo de los medios del proceso educativo confirman su validez y pertinencia, en correspondencia con las transformaciones positivas y cualitativamente significativas constatadas en el empleo de los medios del proceso educativo en la primera infancia.

Referencias

- Acosta Cao, Rodríguez Rivero. (2001). *A propósito del programa audiovisual en la educación preescolar. Algunos fundamentos psicológicos*. Disponible en: URL: <https://www.cubaeduca.cu/medias>
- Acosta Cao, Rodríguez Rivero. (2002) *Consideraciones psicológicas que fundamentan la utilización de P.A.V en la educación preescolar*. I.S.P.E.J.V. Impresión ligera. La Habana.
- Benavides Perera, Z. (2011). *La pedagogía preescolar como ciencia*. La Habana: Pueblo y educación.
- Carrero, N. (2009). *Juguetes adecuados al desarrollo de los niños*. Disponible en: URL: <http://www.juguetes.org/juguetes-adecuados-al-desarrollo-de-los-ninos/>
- Díaz González, Ríos Leonard, Gallo Sánchez. (2017). *Curso Pre-reunión: Concepción de la educación de la primera infancia cubana*. Pedagogía 2017.
- Loredo A A, Gómez JM, Perea MA. (2005). El juego y los juguetes: un derecho olvidado de los niños. *Acta Pediátrica de México*, 4. IDREVISTA=74. 214-221. Disponible en: URL: <http://new.medigraphic.com/cgi-bin/publicaciones.cgi>
- Matallana, M. L. (2009). *Por qué los juguetes son importantes en el desarrollo del niño*. Disponible en: URL: <http://www.guiainfantil.com>
- Palomero, J. (2012). *El valor del juego en el desarrollo infantil*. Disponible en: URL: <http://aufop.blogspot.com>
- Rico, S. (2011). Los juguetes de la infancia como recurso educativo y como precursor del juego motor. *EFDeportes.com. Revista Digital*. Buenos Aires, 16(159). Disponible en: URL: <http://www.efdeportes.com>
- Torres Ramos Y. (2016). Influencia de los medios en el desarrollo integral del niño en la primera infancia. *Praxis Investigativa ReDIE*. 8(14), 210-218.
- Torres Ramos Y. (2016). Los juguetes como medio de desarrollo del niño de la primera infancia. *Atenas*, 1(33).
- Torres Ramos Y. (2017). La capacitación a ejecutores en el empleo de medios didácticos. *Praxis Investigativa ReDIE*. 9(16), 24-32.
- Venguer Leonid (1982). *Temas de Psicología Preescolar*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

NACIMIENTO Y AUGE DE LOS DELITOS FINANCIEROS EN VENEZUELA Y SUS PREDICCIONES DESDE LA MATEMÁTICA FRACTÁLICA

BIRTH AND RISE OF FINANCIAL CRIMES IN VENEZUELA AND ITS PREDICTIONS FROM FRACTAL MATHEMATICS

Amalia del Carmen Gómez Salas

Licenciada en Matemática. Docente de la Universidad de Oriente, Núcleo de Anzoátegui, Departamento de Cursos Básicos, República Bolivariana de Venezuela. amaliagomez1304@gmail.com

Recibido: 24 de octubre de 2017
Aceptado: 10 de diciembre de 2017

Resumen

Este artículo de investigación presenta un viaje por la historia de la conquista del continente americano: caso Venezuela, detallando los hechos de hurto de material y piedras preciosas, así como también el daño causado a la fauna y flora de la zona. Se estudian entonces, los delitos financieros ocurridos en el continente, visionando, en particular, los delitos financieros que adolecen el acontecer venezolano. Se utiliza la hermenéutica interpretativa como enfoque metodológico, aunado a los aportes que han resultado de las matemáticas fractálicas en el estudio de variables financieras, como lo es, en este caso, la delincuencia financiera, presentando gráficas y estimaciones para predecir a diez años cómo serán los sucesos entorno al delito financiero en el país caribeño.

Palabras clave: delito financiero, predicciones, matemáticas fractálicas.

Abstract

This research article presents a journey through the history of the conquest of the American continent: Venezuelan case, detailing the facts of the theft of material and precious stones, as well as the damage caused to the fauna and flora of the area. Then, the financial crimes that occurred in the continent are studied, envisioning, in particular, the financial crimes that suffer the Venezuelan events. Interpretive hermeneutics is used as a methodological approach, in addition to the contributions that have resulted from the fractal mathematics in the study of financial variables, as it is, in this case, the financial delinquency, presenting graphs and estimations to predict to ten years how they will be the events surrounding the financial crime in the Caribbean country.

Key words: financial delinquency, predictions, fractal mathematics

Historia de los delitos financieros en América Latina: caso Venezuela

Con la colonización del continente empezó la imposición de las cosas en todos los ámbitos sociales, culturales y económicos que influyen en los sistemas que dominan el mundo y, más aun, en Latinoamérica. Muchas culturas propias de la nación se vieron en la necesidad de adaptarse a los nuevos cambios que se les imponían con el fin de no ver pérdida en su totalidad sus costumbres y tradiciones. “Como parte del proceso de invasión al continente, se instauró la percepción de que los pueblos y ciudadanos necesitaban de sistemas monetarios, financieros y económicos para subsistir, ignorando la visión y potencialidades que cada individuo pudiera ofrecer” (Gómez, 2017, pág. 3), para contribuir a la buena convivencia en comunidad.

Las consecuencias que se deben tener en cuenta de la invasión del Abya Yala son múltiples, incalculables. Las culturas que habitaban en América principalmente tenían un amplio conocimiento sobre arquitectura, astronomía, matemáticas, mecánica de suelos y urbanismo. Tenían calendarios propios que indicaban por ejemplo las fechas para las cosechas, rituales a los dioses, entre otras (Rodríguez, 2018, pág. 15).

Como parte de la historia de los delitos financieros en el continente, tenemos lo siguiente: entre los años 1503 y 1660 llegaron a Sanlúcar de Barrameda, España, 185 mil kilogramos de oro y 16 millones de kilogramos de plata, provenientes del continente Abya Yala, conocido desde 1492 como América. Los datos, de consulta pública, fueron obtenidos del Archivo de Indias. Por la época del mayor holocausto de la historia, Sanlúcar de Barrameda se convirtió en puerto de referencia en Europa. De allí partió Cristóbal Colón en su tercer viaje y Magallanes en el primer viaje de circunnavegación mundial, entrando esta ciudad andaluza en el momento de mayor apogeo económico de su historia, gracias al saqueo, la devastación y el genocidio de los que fue víctima el Abya Yala por el colonialismo europeo. (Rojas, 2010, pág. 98).

Este es, sin duda, el primer caso de corrupción, robo y violación del sistema económico y monetario del continente americano, sin contar las perlas extraídas de la isla de Margarita, lo que ocasionó un gran daño al lecho marino que todavía hoy día se sigue cobrando la normal evolución y producción de la fauna y la flora de las costas venezolanas. Para el año 2010, las ganancias de este enorme delito financiero se podían visionar en la tabla 1,

Tabla 1.
Deuda Europea con América

Reinos	%	C (t=2010/US\$)
Holanda y Bélgica	33.33	2.459.940.532.353.500.183,43
Francia	25	1.844.955.399.265.125.137,58
Génova	20	1.475.964.319.412.100.110,06
Inglaterra	10	737.982.159.706.050.055,03
Alemania	6.67	491.988.106.470.700.036,69
España	6	368.991.079.853.025.027,50
Total	100	7.379.821.597.060.500.550,29

Fuente: Rojas, 2010, pág. 104

Estos cálculos son realizados tomando como valor de referencia actual, el precio del oro, diamante, plata y minerales preciosos, generados por la biblioteca de joyería Ybarra, la cual aporta los datos internacionales en los que se cotizan estos minerales (Ybarra, 2017).

Se habla, entonces, de la desorganización del continente y del saqueo al que fue víctima desde la época de la conquista, planteando este hecho como el primer

punto de la historia donde se vivió la corrupción y un tipo antiguo de lavado de dinero, basado en el hurto de diversos minerales, como el oro, diamante, plata, y eso sin contar con las perlas extraídas de las islas del mar Caribe, las cuales fueron utilizadas en adornar las diversas coronas y joyas de las casas reales europeas, acción que hoy día se sigue realizando.

Esto sin duda muestra todo el poderío económico de la zona americana que fue utilizado y expropiado por las diversas naciones colonizadoras del continente. ¿Pero cuáles son las consecuencias de estos actos? pues, los nacidos en esta sociedad actual, traen consigo la sangre de los españoles, italianos, franceses, portugueses, y demás razas de la zona europea, que fueron los colonizadores de América, lo que genera que cada individuo en la actualidad haya heredado estos rasgos, sin querer, pero son datos e información que quedan plasmados en el contenido genético que se va pasando de generación en generación.

No es de extrañar, entonces, que países como Venezuela, ricos en minerales y piedras preciosas, y hogar de muchas culturas heredadas, sea ahora considerada como uno de los sitios con más corrupción en el mundo. Estudios actuales e internacionales, de organizaciones no gubernamentales han estimado y publicado los índices de corrupción a nivel mundial.

Así por ejemplo, Transparencia Internacional, una organización no gubernamental con sede en Berlín-Alemania, publica anualmente un Índice de Percepción de la Corrupción (IPC) donde se evalúan diferentes factores del sector público y que con una escala del 1 al 10 hasta el 2011 y de 1 al 100 en los años posteriores, genera un ranking internacional. “En este índice el 0 es la puntuación más corrupta y 10 o 100 la menos” (Newman, 2017).

En el contexto del auge de la corrupción y el lavado de dinero en Venezuela, además de su penetración en algunas facciones de los poderes públicos, el IPC de Transparencia Internacional muestra la tendencia a la baja en la puntuación de Venezuela respecto a la corrupción. Así, en la figura 1 se presenta la evolución del mismo.

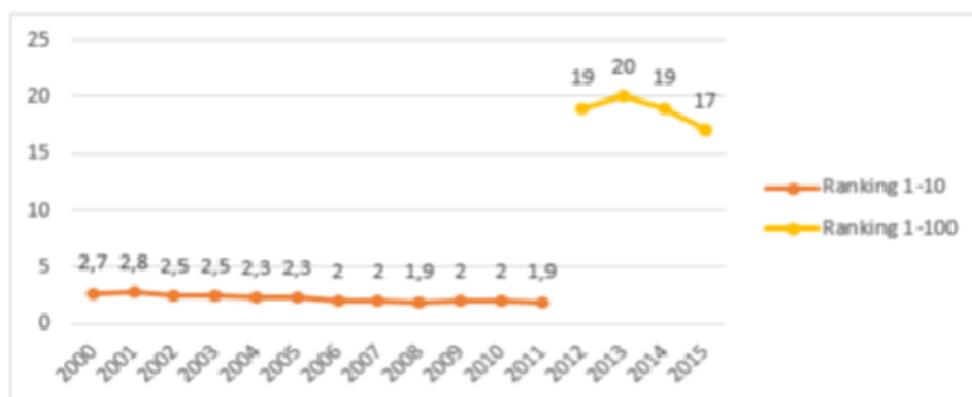


Figura 1. Evolución del índice de percepción de corrupción en Venezuela Fuente: Elaboración a partir de información de Transparencia Internacional 2016.

A pesar de que Venezuela desde hace más de una década ocupa un puesto bastante bajo a nivel global en el IPC de Transparencia Internacional, en los últimos años éste sigue disminuyendo. Así, por ejemplo, en el año 2015, Venezuela se posicionó en el lugar 158 de 168 países evaluados, compartiendo la misma puntuación que Haití y Guinea Bissau, caracterizándose éste último por ser el centro de la delincuencia organizada en África occidental. “Si no existe corrupción es mucho más

difícil que se instale y expanda la delincuencia organizada” (Tablante y Tarre, 2015, pág. 70). De forma contraria, es lógico que mientras más corrupción exista, más espacio y fuerza obtiene la delincuencia organizada y por tanto, más fuerza obtiene la delincuencia financiera.

Las estadísticas actuales de los delitos financieros: caso Venezuela

Las Matemáticas han jugado un papel esencial en el desarrollo de muchos de los temas centrales de la Economía Financiera, destacando, quizá de forma especial, “aquellos aspectos relacionados con los mercados financieros, como son, por ejemplo, la valoración y cobertura de activos, la selección de inversiones, y la medición y gestión de riesgos” (Balbas, 2008, pág. 1). Sin embargo, el desprecio del hombre hacia las matemáticas le restó valor, significado y utilidad a sus aportes y resultados por mucho tiempo. No fue sino hasta mitad del siglo pasado que matemáticos reconocidos usaron sus conocimientos para darle un nuevo sentido y visión a su uso y aplicación dentro del mundo financiero.

Por sus trabajos en la década de los cincuenta y sesenta, Harry Markowitz y William Sharpe fueron galardonados con el premio Nobel de Economía en 1990. Las aportaciones del siglo XX han motivado un notable desarrollo de los métodos matemáticos en el análisis de otros muchos problemas. Por ejemplo, “el estudio de los tipos de interés, los riesgos de mercado y de crédito, las divisas, los mercados emergentes, la integración de mercados, las crisis financieras, la solvencia, entre otros, son estudiados mediante modelos matemáticos” (Balbas, 2008, pág. 1).

Es la matemática ciencia presente en sus conjunciones, juegos, misterio, tiempos, tejidos y cotidianidad sin dejar de pensar en la naturaleza (Rodríguez y Guerra, 2016, pág. 41). Son prácticamente todas las disciplinas matemáticas las que han sido aplicadas. Por ejemplo, el Álgebra, el Análisis Matemático y Funcional, las Teorías de la Medida y de la Probabilidad, los Procesos Estocásticos, las Ecuaciones en Derivadas Parciales, los Métodos Numéricos y de Simulación, la Programación Matemática o la Investigación Operativa, desatancando entre ellas la Teoría de las Matemáticas Fractálicas, las cuales fueron introducidas por Mandelbrot, y las cuales le dan un giro a los estudios tradicionales y reduccionistas de la economía y las finanzas, ya que ellas describen un comportamiento no lineal, sino con estructura y forma fractal, de los modelos y estructuras financieras que hasta hoy día se conocen.

A nivel internacional, existe una gran preocupación de que el sector bancario pueda ser utilizado como instrumento para legitimar el dinero proveniente de actividades ilícitas. En Venezuela, siguiendo lineamientos de las disposiciones nacionales vigentes, así como de los principios aceptados para obtener una supervisión bancaria efectiva, se ha procurado establecer políticas, prácticas y procedimientos dentro del sector bancario, que promuevan altos estándares éticos y profesionales con la finalidad de evitar el uso de la banca por elementos criminales. Para cumplir con estos objetivos, la Ley contempla una Unidad Nacional de Inteligencia Financiera, dentro de la estructura funcional de la Superintendencia de Bancos y Otras Instituciones Financieras.

La Superintendencia de Bancos y Otras Instituciones Financieras, SUDEBAN, ejerce la inspección, supervisión, vigilancia, regulación y control, en forma consolidada, abarcando el conjunto de bancos, entidades de ahorro y préstamo, y demás instituciones financieras y empresas domiciliadas en el país. Dentro de sus funciones está la de recabar información de inteligencia financiera con el fin de apoyar a los órganos de investigación penal, así como también de recibir y analizar los Reportes de Actividades Sospechosas, los cuales describen los delitos presuntamente relacionados con la legitimación de capitales y la financiación al terrorismo.

La delincuencia organizada se ha convertido en una amenaza para la paz, el desarrollo y soberanía de los países. Los criminales usan armas y violencia, pero también dinero y sobornos para comprar conciencias políticas, por lo que es necesario un cambio sociedad, empresarios, comerciantes, jueces, fiscales del Ministerio Público, las organizaciones militares y sobre todo en la cultura de los pueblos.

El Observatorio de Delito Organizado en Venezuela (2015), afirma que se lavan en el mundo, cifras sobre trillones de dólares al año, según datos manejados por la ONU, convirtiéndolo en un problema socioeconómico, casi de primer orden en la sociedad. El delito “lavado de dinero” es difícil de detectar, dado el enorme volumen de transacciones que se realizan. Según la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, UNODC, los delincuentes, especialmente traficantes de drogas, sólo en el año 2011, pudieron haber lavado aproximadamente US\$ 1,6 billones, o un 2,7 por ciento del PIB mundial en 2009. (UNODC, 2011).

Como parte de los informes realizados en el año 2015 por el Observatorio de Delito Organizado en Venezuela, se describe un comportamiento que visiona las opiniones de las comunidades en torno a los delitos financieros, donde ponen al crimen organizado como ente autor de los delitos realizados.

Tabla 2

Delitos particulares que afectaron más gravemente al país en 2015

Tipo de Delitos	%
Corrupción	45
Atracos	45
Homicidios	44
Trafico de drogas	40
Robo de vehículos	30
Robo de celulares	6
Sicariato	15
Secuestros	14
Tráfico de armas	14
Robo y hurto de vivienda	3
Lavado de dinero	7
Tráfico de personas	5

Fuente: 1° informe del Observatorio de Delito Organizado en Venezuela. 2015.

Esta percepción sobre la presencia del Delito Organizado viene dada, principalmente, por la identificación de delitos en los que se configuran redes o grupos de personas concertadas para obtener beneficios económicos a partir de actividades ilegales. Así, la corrupción y el lavado de dinero, se consideran transgresiones vinculadas al Delito Organizado.

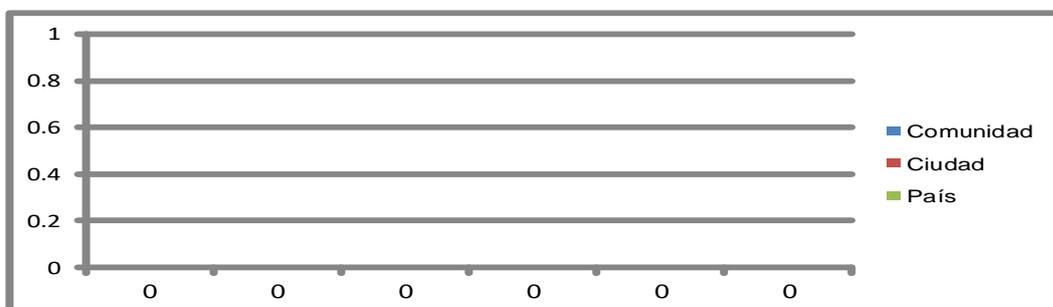


Figura 2. Principales problemas del Delito Organizado en la comunidad, la ciudad y el país en 2015. Fuente: 1° informe del Observatorio de Delito Organizado en Venezuela. 2015.

En esta gráfica, el crimen organizado no sólo se reporta en las cifras sino que, además, consecuencias como la inseguridad es percibida como uno de los problemas principales que afecta la cotidianidad de los venezolanos. De hecho, cuando se consulta a las personas sobre los principales problemas del país, de su ciudad y de su comunidad, la inseguridad es reportada en el primer lugar, siendo percibida con mayor intensidad a medida que el entorno se hace más cercano. El delito organizado, con el lavado de dinero, la estafa, y la corrupción también forman parte de las estadísticas, pues los ciudadanos se ven envueltos en diversas actividades realizadas por las bandas y grupos criminales que hacen vida en sus comunidades.

El Delito Organizado en el país, se finaliza con las consecuencias macro que se perciben de esta situación. Así, los informantes de todos los sectores sociales y tendencias políticas, lograron identificar que el Delito Organizado impacta la estabilidad de la democracia en el país (85%), esto, operacionalizado a través de la corrupción, la presencia de mercados ilegales, la cercanía al delito y por ende la victimización de los ciudadanos, lo cual, en conjunto, disminuyen la efectividad del rol del Estado y, por ende, la firmeza del sistema político y económico del país.

En el año 2016 el Observatorio de Delito Organizado en Venezuela, hace un informe donde detalla por región, las diversas consecuencias del delito organizado dentro del país. Haciendo uso de estos datos, se presentan en la tabla 3.

Tabla 3

El Delito Organizado visionado por regiones en Venezuela en 2016

Regiones Venezolanas	Lavado de Dinero	Control Cambiario	Corrupción
Región Capital	40,9%	77,9%	72,6%
Región Centro Occ	24,9%	60,9%	62,8%
Región Andina	13,1%	77,4%	75,2%
Región Llanera	16,9%	73,8%	75,3%
Región Zuliana	36,3%	72,3%	73,6%
Región Nor - Oriental	30,0%	71,7%	75,6%
Región Guayana	29,6%	68,7%	74,1%

Fuente: 2° informe del Observatorio de Delito Organizado en Venezuela. 2016.

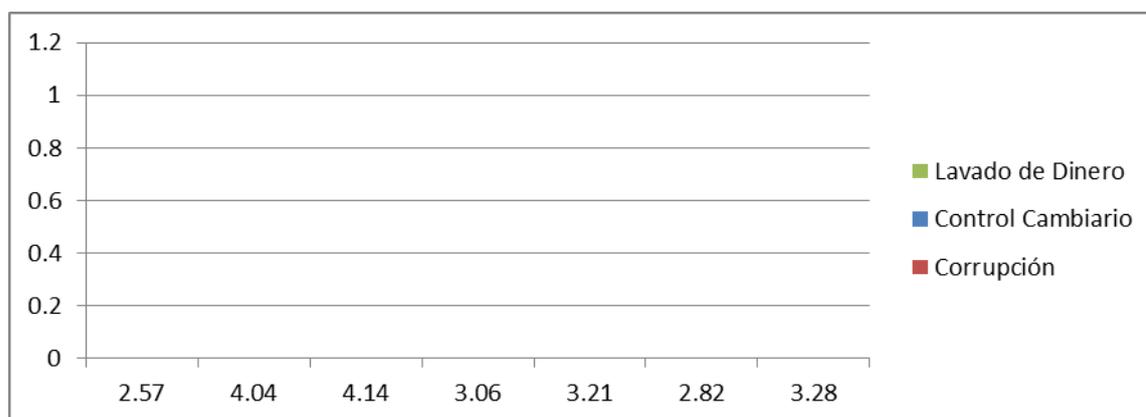


Figura 3. El delito organizado visionado por regiones en Venezuela en 2016. Fuente: 2° informe del Observatorio de Delito Organizado en Venezuela. 2016.

La presencia del delito organizado y la alta frecuencia de los delitos cometidos por las organizaciones delictivas, están relacionadas con la ausencia del Estado y con las oportunidades para el delito organizado que generaron sus políticas económicas. Se considera que hay empobrecimiento y falta de oportunidades, las cuales impulsan a las personas a vincularse con la delincuencia organizada. También, se percibe al Estado como cómplice y propiciador de esta situación.

Del cuadro N° 3 y de la gráfica N° 3, se puede obtener lo siguiente:

- No se castiga al delito organizado porque los jueces están amenazados o comprados.
- La entrega de dólares preferenciales ha facilitado la corrupción.
- Es muy peligroso denunciar a las bandas del delito organizado.
- El gobierno con el control cambiario del dólar favorece al mercado negro.
- El control de la economía por el gobierno propicia la corrupción.

La impunidad y las deficiencias en el sistema de justicia están facilitando la actividad del delito organizado. Esta situación también se retroalimenta de la desconfianza que se tiene en las instituciones estatales, en las que se prefiere no denunciar, ni cooperar con ningún ente para castigar a los delincuentes.

La gestión gubernamental en términos económicos no sólo ha influido en la aparición y mantenimiento de la actividad delictiva a través de sus controles, sino también por el empobrecimiento y la falta de oportunidades para las personas, especialmente los jóvenes, quienes son atraídos a las bandas, mafias y pandillas.

El crecimiento de las cifras del PBI, del consumo familiar, de los índices de satisfacción de los consumidores marca el crecimiento del bienestar de las comunidades, pero se ignora que en el crecimiento del bienestar material se desarrolla un malestar psíquico y moral.

Predicciones del delito financiero: caso Venezuela

La predicción consiste en anunciar hechos futuros, ya sea por intuición, ciencia o conjeturas, de esta forma, Skovsmose (1999) sostiene que los modelos matemáticos se pueden concebir como una manera potente por medio de la cual la matemática ejerce su poder formativo, ya que en un proceso de modelaje la matemática no sólo toca la realidad, sino que también la exprime y transforma. En este caso, se utiliza la teoría fractálica.

El término fractal es un vocablo derivado del latín, *fractus*, que significa quebrado o fracturado y se lo utiliza para designar a objetos semigeométricos cuya estructura básica se repite a diferentes escalas. No es sencillo encontrar una definición rigurosa para los fractales, de hecho, no existe aún una definición universalmente aceptada por el mundo académico. Los fractales tienen la propiedad de mostrar en sus partes la misma forma o estructura que presenta el todo, aunque pueden encontrarse a distintas escalas y ligeramente deformadas en algunos casos. Todos los fractales tienen algo en común, ya que todos son el producto de la iteración de un proceso geométrico elemental que da lugar a una estructura final.

Como generalidad es posible enumerar sus propiedades características: los fractales son demasiado irregulares para ser descriptos con la geometría tradicional de Euclides; los fractales tienen una cierta forma de auto semejanza, quizás aproximada o estadística; en muchos casos, el fractal se define en forma muy simple, por lo general, recursivo. Se considera pertinente y esclarecedor, desde el punto de vista del concepto, establecer que la geometría fractal es una "geometría recursiva basada en la repetición, a diferentes escalas, de elementos geométricos simples" (Mandelbrot, 2006, pág. 53), sin que ello sea una definición precisa.

Antes de los aportes de Mandelbrot, los estudios del sistema económico y financiero desde la ciencia matemática y estadística, se quedaban soslayados solo a estudios deterministas, y por ello sus aportes son escasos. Sin embargo, estos han ido evolucionando y hoy en día es una ciencia muy utilizada para el mundo financiero, ya que provee de las herramientas necesarias para lograr una adecuada investigación. Sin duda, las matemáticas fractálicas cambiaron el rumbo de la historia de los sistemas financieros y sus estudios, y gracias a ella se incursionó en la unión de estas ciencias con la teoría de la complejidad, la cual también está fundamentada en las matemáticas fractálicas de Mandelbrot.

Cualquier modelo de la realidad social debe trabajar con una cantidad muy grande de variables y relaciones. En este caso, se aplica la teoría fractal basada en buscar el exponente de Hurst (Battie y Grébol, 2009). Este exponente estima cómo la serie se mueve desde su punto inicial para poder determinar si se trata de un movimiento aleatorio o no. La idea es utilizar este exponente para averiguar cuál es la dinámica del mercado y así ver si una serie tiene un comportamiento tendencial, de reversión a la media o simplemente se mueve de forma aleatoria.

El coeficiente de Hurst se utiliza para la detección de memoria a largo plazo en las series temporales. En caso de encontrarlo, tendríamos una clara evidencia de comportamiento no lineal. Para los efectos de este artículo, se utilizan datos obtenidos de fuentes secundarias, como lo es el caso de los datos estadísticos suministrados por SUDEBAN, la cual nos presenta a Venezuela dividida en regiones, las cuales son: Capital, Central, Centro Occidental, Zulia, Los Andes, Los Llanos, Nor-Oriental, Insular y Guayana. Esta dependencia a su vez utiliza los registros de actividades sospechosas que realizan los usuarios para registrar todas las actividades delictivas que acontecen al país. Para efectos de la investigación, se seleccionan tres sectores, los cuales estarán divididos de la siguiente forma:

- Sector 1: Capital – Central – Centro Occidental.
- Sector 2: Zulia – Los Andes – Los Llanos.
- Sector 3: Nor Oriental – Insular – Guayana.

El sector 1, el cual está conformado por las regiones Capital Central y Centro Occidental, presenta, como se muestra en la figura 4, una variación de 600 registros de actividades sospechosas en el año 2006 y para el año 2016 este valor ya es de 1.200 registros, es decir, presenta un aumento significativo del doble del valor registrado al principio de la serie en estudio.

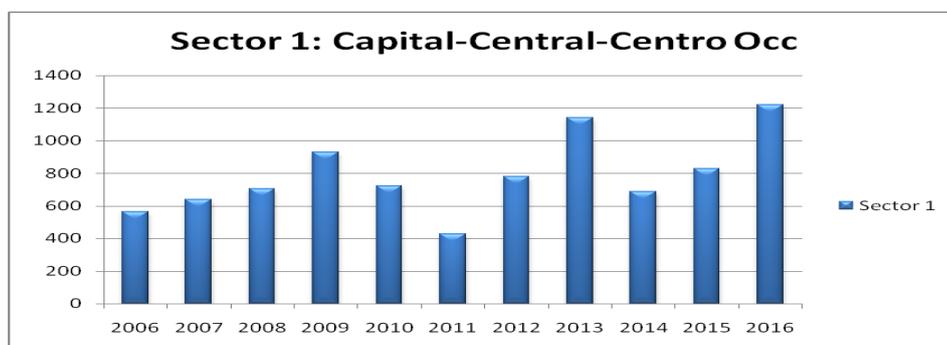


Figura 4. Cantidad de Delitos Financieros Sector 1 años 2006-2016. Fuente: Superintendencia de las Instituciones del Sector Bancario desde el año 2006 hasta el 2016. <http://sudeban.gob.ve>

El sector 2, el cual está conformado por las regiones Zulia, Los Andes y Los Llanos, presenta, como se muestra en la figura 5, una variación de 250 registros de actividades sospechosas en el año 2006 y para el año 2015 este valor ya es de más de 1.600 registros, es decir, presenta un aumento significativo de seis el valor registrado al principio de la serie en estudio. Sin embargo, para el año 2016 este valor baja hasta casi 1.000 registros de actividades sospechosas.

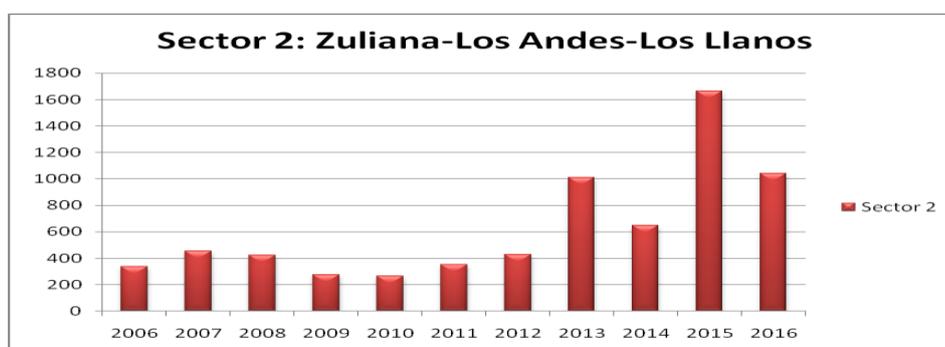


Figura 5. Cantidad de Delitos Financieros Sector 2 años 2006-2016. Fuente: Superintendencia de las Instituciones del Sector Bancario desde el año 2006 hasta el 2016. <http://sudeban.gob.ve>

El sector 3, el cual está conformado por las regiones Nor Oriental, Insular y Guayana, presenta, como se muestra en la gráfica N°6, una variación de 150 registros de actividades sospechosas en el año 2006 y para el año 2016 este valor es de 350 registros, es decir, presenta un aumento significativo del doble del valor registrado al principio de la serie en estudio. Claro está, esta es una región costera y que tiende a ser de sectores humildes, donde un incremento del doble, significaría mayor grado de información hacia el ciudadano acerca de lo que es un delito financiero.

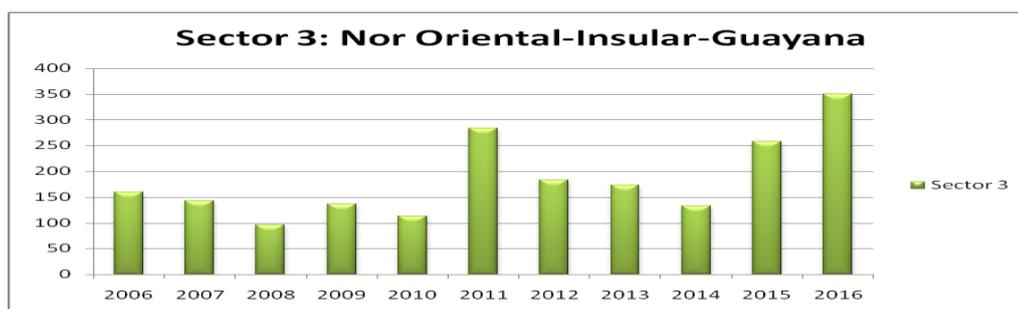


Figura 6. Cantidad de Delitos Financieros Sector 3 años 2006-2016. Fuente: Superintendencia de las Instituciones del Sector Bancario desde el año 2006 hasta el 2016. <http://sudeban.gob.ve>

Este aumento representa, sin embargo, una cuarta parte del aumento registrado para el sector 1 que subió hasta 1.200, donde, por ser región Capital y Central, tienen más incidencia de actividad este tipo de actividades y hechos punibles, y donde el ciudadano día a día se ve más envuelto en tramites ilegales y en hechos que no son bien vistos para la sociedad en general.

A continuación, se presentan cuadros y gráficas, donde se muestran los sectores en los que fue dividido el país, con el total de delitos desde el año 2006 hasta el año 2016, y además se le agrega, como forma de estimación, los valores correspondientes a los años comprendidos entre el 2017 y el 2027. Esto pues, logrando incorporar la predicción y el estudio fractal que es necesario para lograr los objetivos de la investigación. Se utiliza la escala de cero a 100, para que sea más fácil visualizar las condiciones que describe Hurst, recordando que, al multiplicar el rango de acción (0,1) por 100, se obtiene el rango (0,100).

De igual forma, si el coeficiente de Hurst se mantiene dentro de ciertos rangos de valores, la serie será aleatoria, tendencial o con reversión a la media y se define de la siguiente forma:

$H = 50 \Rightarrow$ La serie es aleatoria.

$H < 50 \Rightarrow$ La serie tiene una dinámica de reversión a la media.

$H > 50 \Rightarrow$ La serie es tendencial.

El cuadro N° 4 muestra a la serie original que parte en el 2006 y llega hasta el 2016, con los datos de estimación desde el año 2017 hasta el año 2027.

Para el sector 1, el cual está conformado por las regiones Capital, Central y Centro Occidental, se realiza la estimación, la cual genera, la siguiente estimación, colocando para el año 2027 un total de 1.435 delitos financieros para ese sector. Para el sector 2, el cual está conformado por las regiones Zuliana, Los Andes, Los Llanos, se realiza la estimación, la cual genera, la siguiente estimación, colocando para el año 2027 un total de 2.180 delitos financieros para ese sector. Para el sector 3, el cual está conformado por las regiones Nor Oriental, Insular y Guayana, se realiza la estimación, la cual genera, la siguiente estimación, colocando para el año 2027 un total de 427 delitos financieros para ese sector.

Tabla 4.

4 Sectores 1-2-3: años 2006-2016 con estimación a diez años, 2017-2027

X	Y (Sector 1)	X	Y (Sector 2)	X	Y (Sector 3)
2006	566,0	2006	334	2006	160
2007	641,0	2007	454	2007	143
2008	705,0	2008	424	2008	96
2009	931,0	2009	274	2009	136
2010	722,0	2010	264	2010	113
2011	428,0	2011	351	2011	284
2012	779,0	2012	427	2012	183
2013	1142,0	2013	1009	2013	173
2014	686,0	2014	648	2014	132
2015	829,0	2015	1662	2015	258
2016	1222,0	2016	1042	2016	350
2017	1029,4	2017	1208,7	2017	275,0
2018	1069,9	2018	1305,7	2018	290,1
2019	1110,4	2019	1402,8	2019	305,2
2020	1150,9	2020	1499,8	2020	320,3
2021	1191,4	2021	1596,9	2021	335,5
2022	1231,9	2022	1694,0	2022	350,6
2023	1272,3	2023	1791,0	2023	365,7
2024	1312,8	2024	1888,1	2024	380,8
2025	1353,3	2025	1985,2	2025	395,9
2026	1393,8	2026	2082,2	2026	411,0
2027	1434,3	2027	2179,3	2027	426,1

Fuente: Elaboración propia de la autora tomando como referencia datos de la Superintendencia de las Instituciones del Sector Bancario hasta el año 2016.

La figura 7 muestra el crecimiento de los delitos financieros en el sector 1 desde el año 2006 hasta el año 2027, con un exponente de Hurst de 41, lo que significa, que esta serie, con regresión a la media, tiende a ser una constante. Se mantendrán igual, subiendo pero muy poco en los siguientes diez años.

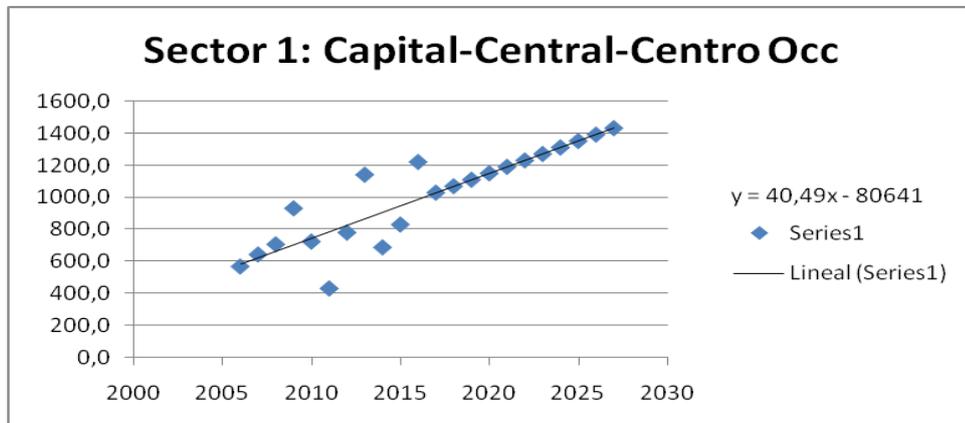


Figura 7. Sector 1: desde 2006 hasta 2027 por estimación. Fuente: Elaboración propia de la autora tomando como referencia datos de la Superintendencia de las Instituciones del Sector Bancario hasta el año 2016.

La figura 8 muestra el crecimiento de los delitos financieros en el sector 2 desde el año 2006 hasta el año 2027, con un exponente de Hurst de 97, lo que significa, que esta serie, presenta una tendencia. Es una serie que se seguirá repitiendo en los siguientes diez años. En los valores presentados en el cuadro N° 4, se muestra como en el año 2006 el sector tenía una incidencia de crimen de 334, pero según las estimaciones, para el año 2027 este valor aumenta hasta 2.180, lo que representa un aumento de seis veces su valor principal.

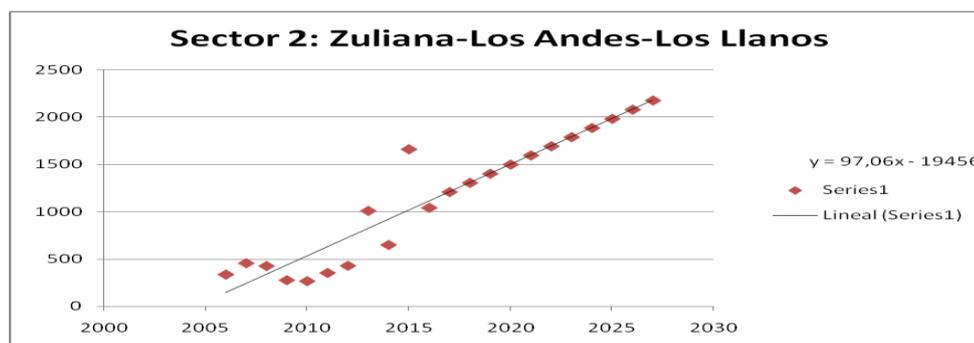


Figura 8. Sector 2: desde 2006 hasta 2027 por estimación. Fuente: Elaboración propia de la autora tomando como referencia datos de la Superintendencia de las Instituciones del Sector Bancario hasta el año 2016.

Este sector 2, presenta complicaciones aun más grandes, pues se trata de gran parte de la frontera con países vecinos como Colombia, y este paso presenta cifras crecientes de tráfico de droga, aunado al aumento de migraciones registradas en el último año en la frontera Venezolana con el país vecino. No es de extrañar, entonces, que el delito financiero en esta región sea una tendencia, pues en regiones como Guayana u Oriental no se presenta el caso fronterizo.

La figura 9 muestra el crecimiento de los delitos financieros en el sector 3 desde el año 2006 hasta el año 2027, con un exponente de Hurst de 16, lo que significa, que esta serie, es de tipo aleatoria. Es decir, esta serie podría repetirse, mantenerse o simplemente no darse otra vez. Sin embargo, para que esta serie sea totalmente aplacada se deben dar otra serie de factores que afecten al sistema económico y financiero, al sistema social y antropológico de los individuos que conviven en la comunidad.

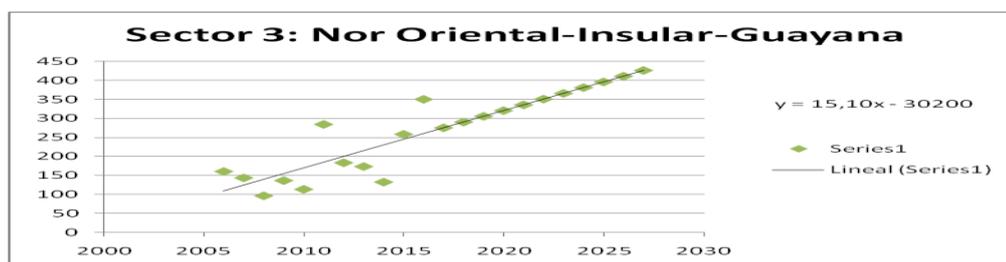


Figura 9. Sector 3: desde 2006 hasta 2027 por estimación. Fuente: Elaboración propia de la autora tomando como referencia datos de la Superintendencia de las Instituciones del Sector Bancario hasta el año 2016.

Se puede decir, entonces, que la pérdida en la parte financiera es inminente, y que seguirá sucediendo a no ser que se tomen acciones y se planteen controles de prevención que

sustituyan al sistema ya establecido, o en su defecto, aplicar mejoras a los sistemas ya existentes.

Gracias a las gráficas de tendencia, se puede notar la crecida inminente de los delitos financieros en el acontecer nacional, lo que está relacionado con la actual denominación de default en la que las estimadoras de riesgo internacionales han puesto a Venezuela. También se puede decir que la delincuencia organizada afecta los niveles crediticios de la democracia en el país, pues la mayoría de las bandas delictivas están estrechamente relacionadas con la compra de bonos y garantías en las alcaldías y gobernaciones.

Factores relacionados con los delitos financieros son: la falta de identificación de la víctima, la no conciencia del ciudadano que está siendo víctima de un delito o la falta de confianza en las autoridades para denunciar estas actividades. Sin embargo, Venezuela cuenta con los organismos rectores de las actividades sospechosas y con oficinas a cargo del crimen organizado, las cuales están a disposición del ciudadano para denunciar y hacer que su denuncia sea investigada.

Es de suma importancia la creación de unidades de investigación patrimonial como entes fundamentales para dismantelar las redes criminales de políticos corruptos y delincuentes organizados que trafican con diversos bienes y servicios. La expansión de la acción criminal, solo incrementa la desigualdad, la injusticia y la pobreza.

Referencias

- Balbas, A. (2008). Las matemáticas de la economía financiera. *IX Programa de Promoción de la Cultura Científica y Tecnológica*, (págs. 285-293). España.
- Batlle, A. y Grébol, S. (2009). Fractales en los mercados financieros. Barcelona: Tesina Máster Mercados Financieros
- Gómez, A. (2017). La linealidad de la delincuencia financiera en Venezuela; su desconstrucción y visión compleja. *IUNAES. Volumen 11. Edición 24B*.
- Mandelbrot, B. (2006). Fractales y Finanzas: una aproximación matemática a los mercados: arriesgar, perder y ganar. *Nueva York: Tusquets Editores*.
- Newman, N. (2017). Criminalidad y violencia en Venezuela: análisis de los efectos del narcotráfico en la gobernabilidad del Estado y la seguridad humana (2005-2015). *Estudio de caso Presentado como Requisito para Optar por el Título de Internacionalista en la Facultad de Ciencia Política y Gobierno y Relaciones Internacionales Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Colombia*.
- Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. Recuperado de: www.unodc.org
- Rodríguez, M. (2018). Concepciones transmodernistas de la cultura y el patrimonio cultural del Abya Yala: visiones transcomplejas. *Praxis Investigativa ReDIE. Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*.
- Rodríguez, M. y Guerra, S. (2016). Popol Vuh patrimonio cultural: Serendipiando con sus dinámicas sociales desde la complejidad. *Praxis Educativa ReDIE. Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. 15, 31-52*.
- Rojas, A. (2010). Las venas abiertas de la matemática financiera. *Revista Integra Educativa Vol. III / N° 2. Págs. 73-116*.
- Superintendencia de las Instituciones del Sector Bancario de la República Bolivariana de Venezuela. SUDEBAN: www.sudeban.gob.ve
- SUDEBAN, (2005). Mecanismos utilizados por la Superintendencia de Bancos y el sistema Bancario contra la Corrupción. II Conferencia Internacional anti Corrupción y Terrorismo. Miami.
- SUDEBAN, (2015). 1° Informe del observatorio de delito organizado en Venezuela. www.observatoriodot.org.ve
- SUDEBAN, (2016). 2° Informe del observatorio de delito organizado en Venezuela. www.observatoriodot.org.ve
- Skovsmose, O. (1999). Hacia una filosofía de la educación matemática crítica. *Bogotá: Una Empresa Docente*.
- Tablante, C. y Tarre, M. (2013). Estado delincuente cómo actúa la delincuencia organizada en Venezuela. *Caracas: La hoja del Norte*.
- Ybarra, R. (2017). Recuperado de: www.raulybarra.com

MAGISTERIO DE LOS JÓVENES PARA EL MUNDO

MASTERY OF YOUNG PEOPLE FOR THE WORLD

Jacqueline Zapata (1) y Colb, Fidjí Danaé Pérez (2)

-
- 1.- Doctora en Psicología. Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro. jackiezapata21@gmail.com
 2. Estudiante de Licenciatura en Psicología. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (Colb., en Verano Científico, 2016). fidji_danae@hotmail.com
-

Recibido: 15 de agosto de 2017

Aceptado: 9 de octubre de 2017

Resumen

Este texto sustenta que la juventud es primavera gloriosa, maravilla vital; edad lumínica, dado que aún mantiene viva su unión con el todo –que es, la vida, tangible propiamente en su conexión con el espíritu de la tierra, con el mundo de luz, y con el corazón de la humanidad; la educación creadora. Este lazo energético con lo inefable se muestra propiamente en el cuidado de la naturaleza, en la defensa de la tierra por parte de los jóvenes, y por otra parte, en su lucha por la libertad, la justicia y la paz para el mundo. Así como en su posibilidad de dar vida a la educación irreductible a simple escolarización, y en el potencial que jóvenes creadores tienen para cristalizar obras educativas constitutivas de realidades que correspondan a la dignidad de la bondad de la vida. Justamente este escrito es un sencillo relato de ese cuidado, de esa lucha y de ese potencial en acción, para ello, referimos palabras, consideraciones, propuestas, creaciones propias de jóvenes protagonistas de la investigación narrativa de la que deriva este escrito. Con todo ello queremos acentuar que la juventud no es la edad inmadura de la humanidad, porque no son jóvenes quienes explotan la naturaleza, ni quienes violentan al mundo, ni quienes han fraguado por siglos ya, un sistema instruccional biopolítico, competitivo y excluyente, sino quienes están en la tierra con todo el potencial para cuidar de ella, y así, de la humanidad y, de la vida. En suma, la juventud es edad perfecta por irradiar aún la luz del amor que anida en su limpio corazón. Apreciar las enseñanzas de los jóvenes para el mundo, supondrá comprender el misterio de esa luz.

Palabras Clave: Juventud, Edad Lumínica, Conexión, Espíritu de la Tierra, Mundo de Luz, Corazón de la Humanidad; Educación Creadora, Maestría de Corazón, Magisterio (Enseñanza) de los Jóvenes para el Mundo

Abstract

This text sustains that youth is glorious spring, vital wonder; Light age, since it still keeps alive its union with everything - that is, life, tangible properly in its connection with the spirit of the earth, with the world of light, and with the heart of humanity; creative education. This energy bond with the ineffable is shown properly in the care of nature, in the defense of the earth by young people, and on the other hand, in their struggle for freedom, justice and peace for the world. As well as in its possibility of giving

life to the irreducible education to simple schooling, and in the potential that young creators have to crystallize educational works that constitute realities that correspond to the dignity of the goodness of life. Precisely this writing is a simple of that care, of that struggle and of that potential in action, for that, we refer words, considerations, proposals, own creations of young protagonists of the narrative research from which this writing comes from. With all this we want to emphasize that youth is not the immature age of humanity, because it is not young people who exploit nature, or those who violate the world, or those who have set for centuries already, a biopolitical, competitive and exclusive educational system, but the ones who are on earth with all the potential to take care of it, and so, of humanity and life. In short, youth is a perfect age to still radiate the light of love that lies in their clean heart. To appreciate the teachings of young people for the world will mean understanding the mystery of that light

Keywords: Youth, Light Age, Connection, Spirit of the Earth, World of Light, Heart of Humanity; Creative Education, Master of Heart, Teaching of Youth for the World

Preámbulo

La juventud es primavera gloriosa, es maravilla vital. Es edad lumínica, dorada. Edad creadora. Tiempo de energía, de hermosura, de frescura –sin igual. Estación móvil, de acción constante, de transformación y re-creación vital. Juventud, vida en esplendor. Estallido de belleza, canto de alegría. Naturaleza perfecta. Así es, la juventud no es inmadurez, es perfección, es gracia, estallido de vida, chispa enamorada. Es divina aurora y, a la par, elevación, libertad creadora. Juventud, alborozo de amor que sueña, que libre vuela, que plena vive.

Así es, la juventud es estallido, es esplendor, plenitud vital. Es edad perfecta para brillar, cantar, y crear. Tal brote, explosión y brillo supone a la par oído sensitivo, vista de largo alcance. De ahí la sensibilidad de los jóvenes ante el dolor del mundo, la explotación de la tierra, y ante la civilización que tiende a disciplinarle, al negar este don, adjudicándole inmadurez, adolescencia, rebeldía, incapacidad de decisión, de voz y de voto. Adjudicación que sin duda tiende a pagar su capacidad de lucha desesperada a favor del amor, la justicia, la libertad.

Si nos preguntamos en torno al porqué de la sensibilidad referida, y al porqué de su lucha desesperada, encontraríamos, que efectivamente, la juventud no es la edad inmadura de la humanidad, sino la aún delicada conexión con el todo, con *lo que es*, vida. Conexión cósmica tan propia de la infancia, pero que con el crecer de los años en el mundo tiende a quebrarse dado el embate civilizador. La juventud aún mantiene vivo ese vínculo, que se palpa propiamente en su inextricable conexión con el espíritu de la tierra, con el mundo de luz, y con el corazón de la humanidad; la educación creadora.

Este texto acentúa esa proposición inédita, para sustentar precisamente que la inmadurez no es lo propio de la juventud. Y no, no, no lo es. Y ello lo apreciamos con Neale Donald Walsh (1995), quien en su impactante obra *Conversaciones con Dios* muestra que “no son los jóvenes quienes destruyen los bosques (...) ni quienes agotan la capa de ozono. Y no son ellos quienes explotan a los trabajadores, ni quienes fijan impuestos onerosos para después usarlos en la maquinaria de guerra. Tampoco son ellos, quienes ignoran cómo

y por qué mueren día a día cientos de personas por hambre” (Walsh, 1995, p. 56). Para luego apuntalar que tampoco son ellos “...quienes participan en políticas de engaño y manipulación, ni defienden “el poder para el más fuerte. Ni la solución de problemas vía la violencia” (Walsh, 1995, p. 56).

En efecto, son los jóvenes quienes piden, claman por la detención de esa miseria –la cual ha llegado, ha querido transtocarles hasta su alma. Pero más aún, es más que sabido que no son los jóvenes quienes imponen, desde siglos atrás, un sistema instruccional, reformista, biopolítico, y como dijera N. D. Walsh, “donde se recompensa al ‘mejor’ y ‘al más capaz’, y donde se des/califica continuamente el desempeño” (Walsh, 1995, p. 57). No, la enseñanza de los jóvenes para el mundo va en la dirección del cuidado, de la honra a la tierra, y del alto a la maquinaria de guerra, y a la mortandad por hambre que el mundo de tiniebla genera. La luminosidad de la juventud enseña, busca la paz, y sin violencia, la procura, la cultiva.

Y, por otra parte, la educación que es propia de la juventud, procede de su corazón limpio aún de perturbaciones, obsesiones, de ofuscaciones. Sí, la enseñanza de la juventud para este mundo es inherente a la educación que se desprende de su *Magisterio de Amor*, de su sensibilidad, de la paz que aún procede de su corazón; de su serenidad, y esplendorosa sabiduría. Esto dada la viva conexión con el todo, es decir con la vida. Y en ello, puede pre-sentirse la peligrosidad para el mundo de tiniebla de esta edad dorada, perfecta. Puede entenderse porque la oscuridad mundana le orilla a desgarrarse en el vértigo, sugiriendo que es lo propio de ‘su alocada etapa’.

Es comprensible entonces, queremos apuntalar, la adjudicación de inmadurez, incapacidad y rebeldía a los jóvenes. Empero no, lo propio de los jóvenes no el vértigo, el asalto, el antro, el graffiti, el rock, el nihilismo, el alcohol, los estupefacientes. No, los jóvenes están situados en la historia; su historia. Los jóvenes se entienden con la naturaleza, la lluvia, los truenos, las aves, el sol. También se entienden con sus padres, madres, hermanos, maestros, muy en especial, con éstos últimos, porque ellos también lo son. Sí, son auténticos maestros de vida –dada su conexión cósmica, aún viva.

Se trata de la conexión que les hace vibrar en la frecuencia del espíritu, de la fuente omn creadora. Porque la juventud es la flor que una vez semilla brotó al ascender la savia de la tierra, y creció, estalló en luz floral. La juventud es la flor de la <entraña verde> del <vegetal tesoro>. Y el canto de esta flor cae en la tierra, y la hace ascender en cada primavera. En efecto, la conexión de la juventud con el espíritu de la tierra, aún está intacta, de ahí su sensibilidad a la degradación, a la explotación violenta que la humanidad adulta hace de ella. De ahí su clamor, su defensa, su sensible y sincera lucha por el respeto a la Gran Madre, a la Madre Tierra.

Tal es la conexión con la fuente, que la juventud también es muestra de sensibilidad social, y es lucha por un mundo de justicia, amor, fraternidad. En el mundo de tiniebla, donde prima el sufrimiento, la injusticia, el dolor, la angustia, la disposición de los jóvenes por girar en dirección distinta, brilla. Se trata del brillo dable por su conexión con la luz, con el mundo de luz que ellos pueden crear, por ello su estancia en la tierra, por ello su vigor, su fuerza, su valor. La juventud es el tiempo propicio para transmutar el mundo que devasta a quienes llegan a él para transformarle, para renovarle.

Por ello, aún también permanece, hasta cierto punto intacta, su conexión con el corazón de la humanidad; la educación creadora de nuevas condiciones de vida. De ahí que la enseñanza de la juventud para este mundo (“que no se limpia de guerras, no se lava de sangre, no se corrige de odio”) sea lo propio de un auténtico magisterio de amor, como antes apuntamos. En resumen, este texto (que es la prosecución de *Juventud, Amor Revolucionario* -de Zapata, 2018) viene a mostrar el sentido de la conexión de los jóvenes con el espíritu de la tierra, con el mundo de luz, y con el corazón de la humanidad; la educación creadora. Muestra que adviene para sustentar que los jóvenes no son sinónimo de inmadurez y rebeldía (reiteramos), sino de maestría de corazón.

Haremos tangible esta muestra a través de ejemplos vivos del saber, decir y pensar en torno a la naturaleza, al mundo social, y a la escolarización, por parte de jóvenes creadores con quienes por años hemos interactuado, al coparticipar de su formación universitaria de licenciatura o maestría. Serán ejemplos sencillos,¹ en su propia voz o texto los que referiremos. Voz y textualidad captada, registrada a través de seminarios formativos –de licenciatura en psicología y de maestría en creación educativa- en los que coparticipamos. Las selectas muestras van de acuerdo con el giro y la intención previstas para sustentar la maestría de corazón de los jóvenes, desde la cual pueden enseñar al mundo a cuidar –la tierra, la humanidad; la vida.

Jóvenes en defensa de la tierra

En los jóvenes la conexión con la naturaleza aún está viva. Ellos pre-sienten su verde majestuosidad, su amor incondicional. Y disfrutan aún de la fragancia del aire puro que llega, por gracia, a sus pulmones. Así como de la belleza de las aves, que pintan los cielos con sus vuelos, que alegran los oídos con sus cantos. De la hermosura de la vegetación celeste, de los bosques infinitos, de las selvas abundantes, de los desiertos de arena. La juventud preserva y venera –aún-, el en-canto de la naturaleza.

Los jóvenes sienten aprecio y agradecimiento por los dones de la tierra, por los bosques arbolados, v.gr., plenos de belleza, mensajeros de paz, mitigantes de los efectos naturales, revitalizantes amorosos de sus entornos. Bosques esculpidos por el tiempo, invisibles en las ciudades, talados de modo inmisericorde. Y así, sin la trascendencia benevolente que les corresponde, altos en extinción –como tantos seres vivos en este planeta-, y bajos en atención. Los jóvenes preguntan ante ello, ¿será que se ha perdido el significado de su preservación?

¿Acaso la maquinaria de gobierno está al fondo del descuido del medio ambiente? ¿Será que la madre tierra se ha dado por vencida dejándonos a la deriva? No, nunca lo haría. La naturaleza es noble, leal, desinteresada, incondicional, apapachadora. Los humanos –adultos- son los responsables de los espacios estériles, secos y desolados. Ellos son quienes diariamente

¹ Relativos al saber, decir y pensar de una muestra selecta de jóvenes participantes de Seminarios de Formación Poético-Educativa brindados –en los ciclos 2016-2018-, en la UAQ (por parte de J. Zapata), y 2 jóvenes partícipes del estudio de fondo, en el Verano, 2016.

aniquilan su entorno, sin pensar en las consecuencias para sí mismos. ¿Por qué arrasan la tierra? ¿Por qué son los infractores de su propia madre? ¿Por qué explotan sus recursos, la destruyen y la abandonan?

¿Por qué la humanidad no entiende que la tierra merece ser honrada? ¿Por qué no tomar conciencia que la toxicidad industrial no va con ella, ni la caza, ni el maltrato animal? ¿Por qué no entender, señalan los jóvenes, que para la flora han de preservarse sus espacios, a los que por cierto, embellecen, enriquecen y llenan de vitalidad? Sí, los jóvenes sienten preocupación por la tierra, casa y jardín de la humanidad. Más aún, emprenden proyectos para su defensa, porque son seres que aún sienten el dolor de la tierra, presienten el sin-sentido (económico, político) de su explotación y desgarró.

Los jóvenes son seres excepcionales, son emprendedores, creativos, ricos en energía, desbordantes de pasión. Y sí, su sensibilidad ante las injusticias socio-ambientales, ecocidas, es lo que les caracteriza frente a la indolencia adulta. No hay duda, los jóvenes agradecidos por los dones naturales, son también guerreros apasionados, por la defensa de su madre primigenia, la tierra. Sobresalen en esta tarea vital organizaciones como *Greenpeace*¹ –en la cuales la participación de jóvenes brilla por sí. Greenpeace promueve la defensa y el respeto de la naturaleza. Fomenta el cultivo de una conciencia global que deje apreciar al planeta como un ser vivo, de incondicional armonía entre todos sus ecosistemas y formas de vida.

Las jóvenes de Greenpeace, trabajan para “proteger la biodiversidad en todas sus formas”, “prevenir la contaminación y el abuso de los océanos, la tierra, el aire y el agua dulce”, “terminar con todas las amenazas nucleares”, “promover la paz, el desarme nuclear y la no violencia”. Sin duda, todos los jóvenes, aún sin estar activos en organizaciones como la aludida, también se preocupan por el cuidado de la naturaleza. Desde luego que muchos se ocupan de ello, y por otra parte, claman por el desarme nuclear, y por la paz para el mundo entero.

Los jóvenes son más que la esperanza del mundo, son la fuerza vital que sostiene, que renueva incesantemente a la humanidad. Este apartado textual, se escribe, precisamente para mostrar su conexión con el espíritu de la tierra, su compromiso vital, su valentía. Porque hay que tener valor para no ser parte, por ej., del sufrimiento infringido a los animales. Se requiere valor para no cooperar ni siquiera con el consumo. Bien es sabida, la inmisericordia para con el reino animal en el mundo civilizado. Al respecto J. Severiano Luis Bravo (2017), pide –de modo extraordinario- compasión, piedad, *misericordia para los animales*. Y de algún modo, la voz valiente del joven estudiante (de Lic. en Lenguas modernas de la FLL-UAQ) Luis Tovar, también se suma a la petición, apreciémosla:

“Rechazamos el asesinato a los animales, por justicia, la abolición de la esclavitud debería extenderse a la esclavitud sobre los animales, no consumir y participar en cualquier actividad o producto que implique utilizar a las especies. Si consumimos productos de la explotación animal estamos financiando la esclavitud y el asesinato de seres inocentes. Creamos en nuestro medio ambiente, respetémoslo, recordando que

¹En la página oficial de *Greenpeace* se advierte que “es una organización independiente, política y económicamente, que utiliza la acción directa no violenta para atraer la atención pública hacia los problemas globales del medio ambiente e impulsar las soluciones necesarias para tener un futuro verde y en paz”.

pescar es cazar peces, es asesinar animales. Y no se debería enseñar a nadie a asesinar.”

J. Severiano Luis Bravo –con su sensible video *Misericordia para los Animales-*, y los jóvenes de este mundo, como Luis Tovar, recuerdan que la vida –de los distintos reinos naturales- es sagrada, que merece respeto, cuidado. Y que de ninguna manera, ni siquiera nuestra necesidad alimenticia, justifica el maltrato, la muerte cruel de seres inocentes. Por su parte, el joven estudiante de la UJAT, Abraham Aristide, acentúa respecto de la vida, y los dones de la tierra:

“Todos somos vida, y la estamos destruyendo. Sin la tierra no somos nada, sin el oxígeno de las plantas, sin el sol que calienta y nos dota de energía o sin el agua, que el planeta generosamente nos regala a mares, sin el canto sonoro de la singularidad del colibrí, moriríamos. Sin el agua, sin el sonido, moriríamos, la primera por deshidratación y la segunda por muerte del espíritu, porque todo esto es plenitud, y porque no importa como creciste y qué te enseñaron de la vida; el cuidar la tierra en la que te conduces diariamente, es una fuerza mayor, (...) es algo sublime...”

Estamos de acuerdo con Abraham Aristide, sin el oxígeno, sin la luz solar, sin la bondad del agua, y sin el canto de los pájaros no somos nada. Cuidar de estos dones, es lo propio de quien presiente la fuerza del espíritu, y de quien está en conexión viva con él, está en él. Tal como están los guardianes de la tierra, como aquel Maestro Piel Roja, Noah Sealthe, quien ofreció el primer manifiesto ambiental, advirtiendo al ‘gran jefe blanco’, el presidente de USA (en 1854), Franklin Pierce, que el firmamento, el calor de la tierra, la frescura del aire, el fulgor de las aguas serían incomprables por el gobierno de Pierce,¹ porque en y por principio, no pertenecen al hombre, sino que el hombre pertenece a la tierra, al cosmos. Y más aún, el agua, la tierra son sagradas, como sacro es el aire. Noah Sealthe en su manifiesto expresaba

“¿Cómo se puede comprar o vender el firmamento, ni aun el calor de la tierra? Dicha idea nos es desconocida.

Si no somos dueños de la frescura del aire ni del fulgor de las aguas, ¿Cómo podrán ustedes comprarlos?

Cada parcela de esta tierra es sagrada para mi pueblo. Cada brillante mata de pino, cada grano de arena en las playas, cada gota de rocío en los bosques, cada altozano y hasta el sonido de cada insecto, es sagrada a la memoria y el pasado de mi pueblo. La savia que circula por las venas de los árboles lleva consigo las memorias de los pieles rojas. (...)

Somos parte de la tierra y, asimismo, ella es parte de nosotros. Las flores perfumadas son nuestras hermanas; el venado, el caballo, el gran águila; éstos son nuestros hermanos. Las escarpadas peñas, los húmedos prados, el calor del cuerpo del caballo y el hombre; todos pertenecemos a la misma familia. (...)

El agua cristalina que corre por los ríos y arroyuelos no es solamente agua, sino que también representa la sangre de nuestros antepasados. Si les vendemos tierras, deben recordar que es sagrada y, a la vez, deben enseñar a sus hijos que es sagrada y que cada reflejo fantasmagórico en las claras aguas de los lagos cuenta los sucesos y

¹ FRANKLIN PIERCE, precisamente había ofrecido comprar una gran franja del territorio piel roja. O mejor dicho, pretendía despojarles de sus tierras. Y no tardó en concretar su tentativa, ya que en el año 1855, se firmó el tratado de Pont Elliot, con el que se consumó la expropiación de las tierras representadas por el respetable Gran Jefe Noah Sealthe

memorias de las vidas de nuestras gentes. El murmullo del agua es la voz del padre de mi padre. (...)

Los ríos son nuestros hermanos y sacian nuestra sed; son portadores de nuestras canoas y alimentan a nuestros hijos. Si les vendemos nuestras tierras, ustedes deben recordar y enseñarles a sus hijos que los ríos son nuestros hermanos y también los suyos, y por lo tanto, deben tratarlos con la misma dulzura con que se trata a un hermano.”

Noah Sealth presentía que para el hombre blanco la tierra no era su hermana, sino que aquél la veía como enemiga a conquistar, a secuestrar, a explotar, tratándola como objeto de compra-venta, de apropiación o, expropiación. Y señalaba en su carta-manifiesto que tal hombre blanco sólo devora la tierra, desertificándola, para luego abandonarla. También advertía como para el hombre civilizado no importaban los espacios en los que se podrían “escuchar cómo se abren las hojas de los árboles en primavera o cómo aletean los insectos...”. El piel roja, refiere la carta, prefiere el suave susurro del viento sobre la superficie de un estanque, o el olor de ese viento purificado por la lluvia del mediodía o perfumado con aromas de pinos.

Más aún, señalaba el valor inestimable del aire, ya que todos, el animal, el árbol, el hombre, le respiran. Tal señalamiento hacía porque bien apreciaba que el hombre que se decía y dice civilizado, no es consciente del aire que respira. Y menos aún, de su carácter sagrado. Y refería que el hombre blanco civilizado era como “un moribundo que agoniza durante muchos días, insensible al hedor.” El nivel de consciencia terrestre, cósmica del Gran Jefe Noah Sealth, es admirable, tanto como al parecer inalcanzable para el ‘gran jefe blanco’. Quizá por ello, con la sencillez y comprensión de todo un Maestro Noah Sealth, también aducía en su carta, que de considerar la compartición de sus tierras, ponía una condición: “el hombre blanco debe tratar a los animales de esta tierra como a sus hermanos.” Y esta se debía a que ya no quería ver más animales, búfalos entre otros, muertos a tiros por los cazadores blancos. Él no comprendía tal ‘salvajismo tan civilizado’.

Los jóvenes de esta tierra, como Noah Sealth, tampoco comprenden tal ‘fechoría tan humana’. Y cómo tan grande Maestro Piel Roja, sí que comprende que lo que suceda al reino animal le sucederá a la humanidad, porque todo está enlazado. Asimismo, como el Maestro, los jóvenes si que saben que la tierra es nuestra madre, por ende, todo lo que a ella le ocurra, les sucederá a los hijos de la tierra. “La tierra no pertenece al hombre; el hombre pertenece a la tierra (...) El hombre no tejió la trama de la vida; él es sólo un hilo.” Aleccionador manifiesto de Noah Sealth. Sus palabras son muestra de su conexión con el gran espíritu. Conexión que se vive en el cuidado, en el respeto, en la defensa de la tierra –tal cual, le viven jóvenes revolucionarios en este mundo en el cual el poder de la desconexión tiende a pre-dominar.

Es la tendencia pre-dominante, preponderante, pre-potente. Empero, el espíritu vital de los jóvenes en búsqueda y cultivo del verde de la tierra, del azul del cielo, del dorado del sol, es ejemplo de valor, de valentía de vida – inquebrantable, por cierto. Así es, los jóvenes son guerreros de corazón, y desde luego no son los inmaduros, los violentos y desenfrenados, ni los negativos hacia el entorno. Porque ellos, no son quienes asesinan los mares al sobreexplotar sus recursos minerales. Y no son quienes con las fábricas

descuidan el ambiente. No, no, no soy ellos quienes vulneran a la madre naturaleza. Al contrario, están en pro del universo, del cultivo de los bosques, de la preservación de las especies. A propósito el joven (estudiante de la Maestría en Creación Educativa, UAQ) Carlos González Pineda con preocupación advierte:

“La biodiversidad es alterada y masacrada por los intereses de los poderosos. Hay una colonización sobre los sistemas naturales al llevar el “progreso” a las áreas verdes y destruirlas. No existe la cultura del cultivo de granos y semillas en las escuelas, y por el contrario, se sanciona a los que las poseen, las siembran o las transportan de un país a otro.”

Los jóvenes no ignoran, no callan, no violentan a los animales. No les asesinan disparándoles para exportar sus pieles. No fumigan a las flores, entristeciendo sus colores, no son los taladores de los bosques, ni quienes contaminan con grandes anuncios publicitarios el contacto visual –en las ciudades. Tampoco son quienes manipulan la energía para artefactualizar motores de “alta calidad” y poder posicionarse en lugares “competentes”. No, los jóvenes no son quienes de modo deliberado violentan a la madre Tierra. Carlos González, al respecto nos decía:

“La naturaleza nos otorga dones preciosos. Pero se le regresa poco. No aplica el bien común, se fomenta el egoísmo y la crueldad para la flora y la fauna. Las “grandes marcas”, sin piedad, ni consciencia; pretenden ignorar el deterioro de los recursos...”

Los jóvenes, son un manantial de poder para la humanidad. Son quienes le defienden, le socorren, le amparan. Apreciemos lo que nos dice la joven (estudiante de la Lic. en Lenguas Modernas de la FLL-UAQ) Karla Renata Pérez Álvarez

“La naturaleza es sustancialmente preciosa. Se compone de riquezas innegociables, y es portadora de los frutos que emergen de la energía y se transforman en: alimento, oxígeno, agua, árboles, fuego, elementos valiosos. Aprendamos a apreciar estas maravillas, sin ellas no podríamos contemplarnos vivos...”

Sí, los jóvenes son más que promesa por realizar, son la esperanza viva de la humanidad. Porque son ellos, quienes como el poeta alemán Friedrich Hölderlin (1998), ofrecen su corazón a la tierra:

“Y abiertamente consagre mi corazón a la tierra grave y doliente, y con frecuencia, en la noche sagrada, le prometí que la amaría fielmente hasta la muerte, sin temor, con su pesada carga de fatalidad, y que no despreciaría ninguno de sus enigmas. Así me ligué a ella con un lazo mortal.”

F. Hölderlin es el precursor de los poetas, quienes en tiempos de penuria, en la oscuridad de la noche del mundo, pronuncian, recuerdan lo sagrado, de ahí que conviertan esa noche, en la noche sagrada. Y con ese recordatorio, Hölderlin, como los jóvenes revolucionarios, creadores de nuevas realidades, aquellas que corresponden a los dones de la tierra, a su defensa, a su respeto, nos muestran que con ellos, el mundo tiene esperanza. Y la tierra,

la madre tierra, la posibilidad de seguir creado vida. Así que los poetas, así que los jóvenes pueden ligarse a ella, con un lazo, ya no sólo mortal, sino eminentemente vital.

Jóvenes creadores de un mundo luminoso

Tratamos de mostrar que los jóvenes no son quienes explotan la tierra, ni violentan el mundo, ni son quienes están a favor de la maquinaria de gobierno de la infancia y la juventud; la escolarización que sólo tiende a colonizar su vida. Por el contrario, sustentamos que ellos aún están en conexión con el espíritu de la tierra, con la luz del mundo, y con el corazón de la humanidad, que es la educación cual sabiduría y libertad creadora(s). En el anterior párrafo, dimos sencillas muestras de la sintonía juvenil con la tierra, dado lo cual, consideramos, son los jóvenes quienes fomentan la defensa, el respeto por la naturaleza. En este nuevo apartado, trataremos de sustentar que el corazón de los jóvenes está, por otra parte, en conexión con la posibilidad de iluminar el mundo de tiniebla.

Triste es decirlo pero el mundo del Siglo XX y del XXI, caracterizado por la irrupción de la gran tecnología, de los aviones supersónicos, de los viajes espaciales, de la detención de grandes enfermedades, también ha sido el espacio-tiempo de la artefactualización y uso letal –para millones de seres humanos- de las bombas atómicas. Tan grandes –al parecer- como tenebrosos son los poderes que hoy manejan al planeta. Después del Siglo de las 2 guerras mundiales, se tenía la esperanza de un nuevo siglo en el que la amenaza de una 3ª, fuera diluida por el enaltecimiento de la vida, de la paz, de la armonía planetaria. Pero ya en sus primeras décadas hemos sido testigo de la masacre de pueblos de Irak, Siria, Afganistán...

La amenaza se cierne con el ataque ‘deslumbrante’ de misiles en Siria, y con la bomba ‘madre’ de todas las bombas por parte de USA en Afganistán, y con la muestra del arsenal letal de Rusia, de Norcorea y China. Sin duda, es obligatorio, emergente, imprescindible –como el gran Maestro-Arquitecto Venezolano Fruto Vivas- apuntaba en su Manifiesto Planetario por la Paz y el Fin de Todas las Guerras (2014), comenzar hacer un gran frente por la paz planetaria, por la salvación de lo que queda de árboles, animales y de patrimonio cultural. Fruto Vivas clamaba (en un día de enero, 2014, en el que era condecorado por sus obras) –como sabemos, muchos jóvenes, lo hacen:

“Paremos para siempre todas las guerras, paremos la tala de los bosques y la muerte de las especies animales, paremos la contaminación que nos roba el oxígeno que es la vida, paremos las mutaciones biológicas que alteran el mundo natural, paremos las agresiones económicas que ahorcan a nuestros pueblos, paremos toda la basura mediática que inunda el planeta y envenena la mente de los pueblos, paremos la producción y el comercio de drogas.

En síntesis, salvemos lo que nos queda del planeta para que exista un futuro para nuestras próximas generaciones, invirtamos todos nuestros recursos en acabar para siempre con la pobreza, dediquemos toda la ciencia y la cultura para llenar de felicidad y de vida a este planeta, construyamos el mundo de la alegría donde todo sea de todos y alcance para todos.”

Los jóvenes del mundo comparten el anhelo del manifiesto planetario por

la paz y el fin de todas las guerras –de F. Vivas. Y bien sabemos que ellos como él autor de la proclama, quisieran elaborar una inmensa vela –que de luz y paz-, con la desfragmentación de todas las armas, incluyendo las atómicas. Y también quisieran como él, convertir los cuarteles en escuelas de paz, para que los militares ejercieran su labor a favor de la vida y no de la muerte. Sí, los jóvenes revolucionarios –como el Mtro. F. Vivas-, están a favor de sembrar los campos y ser creadores de riqueza social, cultural, creativa, alejada de toda la barbarie imperial. Los jóvenes son, en efecto, quienes pueden crear un mundo luminoso, un mundo de paz, porque saben que sólo con paz es posible ser libre, para crear futuro, que abone sólo a la vida.

Así es, los jóvenes también saben que cuando <...todos los hombres (y mujeres) del mundo se den la mano, una danza muy bella, podrán danzar>. La juventud en este mundo, no hay duda, está en pro de la paz, de la fraternidad. En efecto, los jóvenes no están de acuerdo con el mundo de tiniebla, en el cual se impone <el poderío del capital imperial y sus políticas de engaño y manipulación>. No están de acuerdo en el uso de la fuerza de los unos sobre los otros, ni de la violencia que así se irradia fascinantemente. Este apartado viene a mostrar, que la juventud no sigue, sin más este juego, sino que por el contrario, <pide, suplica la detención de esa miseria>, como ya anticipamos en la introducción.

Y lo hacen a través de atentas peticiones, –a través de valientes luchas-, con expresas solicitudes de diálogo, con propuestas de re-creación del mundo. Propuestas luminosas que abren la mirada, incluso a los necios de alma y corazón (quienes a través de sus creencias equívocas atormentan, torturan y atribulan a otros seres, sin dejarles emitir, siquiera, algún sonido en la propia defensa). Los jóvenes, mantienen su convicción de alma, y son la voz de auxilio, y de socorro inmediato, patrocinando acuerdos de paz,¹ comprensión y solución. No actúan de forma vana, revoltosa -insensata- conflictiva o petulante, sino con una concepción de la realidad justa, equitativa, emancipada y soberana.

Y, sin dejarse manipular por las élites dominantes, los(as) jóvenes actúan con valor, sin turbulencia, ni recelo. Ellos(as) hablan desde el corazón, destellando luz, lluvia de chispas ardientes en pro del bien común. Con la esperanza de que sus peticiones de paz, lleguen a oídos sordos, y escuchen, al fin, porque no cabe dejar que la vida se pierda, sea quemada, vulnerada, quebrantada. En torno a ello, recordamos a los jóvenes desaparecidos en Ayotzinapa, el 26 de septiembre del 2014. Uno de los crímenes de lesa humanidad, que no se pueden olvidar, porque hacerlo sería la señal de la deshumanización total de nuestro México. Aquella noche de barbarie, Ayotzinapa, recordamos con Tryno Maldonado (2015), “se convirtió en la puerta de entrada a un túnel colectivo del que, todavía, no alcanzamos a ver la luz.” En relación con la desaparición de 43 jóvenes-estudiantes de la Normal Rural

¹ En México existe la Embajada Mundial de Activistas por la Paz (EMAP), y en ella confluyen grupos juveniles de la nación –en los que participa también la de la Juventud Internacional Originaria-Abya Yala. Grupos que precisamente conforman el Movimiento Juvenil Mundial de la EMAP, al que se adhiere el Movimiento Juvenil Mexicano. Movimiento(s) en pro de la Paz y la Transformación de la Sociedad (respecto de lo cual han firmado acuerdos, en diciembre, 2016).

Guerrerense, “Isidro Burgos”, y la masacre de muchos más, Ángel Galindo, joven estudiante del Edo. de México, nos comenta:

“Los jóvenes nos rebelamos contra el injusto estado, que nos priva de nuestra participación, y nos maquilla las fechorías que hay en nuestro alrededor. Nos oponemos a ser títeres fácilmente manejables y moldeables, estamos contra los abusos e injusticias de nuestro anti-popular gobierno, por eso en honor a los estudiantes masacrados, ni perdón, ni olvido...”.

Efectivamente, la juventud mexicana es rebelión ante aquello que el pueblo se ve obligado a callar; “la complicidad entre el crimen organizado y el gobierno en todos sus niveles”, como bien apunta el joven escritor, Tryno Maldonado. Los jóvenes se rebelan ante la indolencia del gobierno y ante la ‘apatía’ obligada de la nación. La juventud de México se rebela ante la increíble versión oficial, y desde luego, como acentúa Ángel Galindo, es más que difícil olvidar los crímenes de aquella noche fatídica del 24 de Septiembre, 2014. La herida sigue abierta. Pero, la sensibilidad, la solidaridad de la juventud mexicana, su lucha pacífica, mantiene intacta la dignidad.

La lucha de los jóvenes revolucionarios de corazón, es pacífica, es poética. Y en este camino, encontramos a Alma Consuelo Hernández (2018), joven-poetisa, quien ante los hechos imposibles de olvidar de la noche del 24 de Septiembre, 2014, en Ayotzinapa, Guerrero, escribió:

“Tengo en esta mesa cuarenta y tres anhelos,
que partieron cuando dieron las doce,
cuando en el viaje nos cayeron los gendarmes.

Tengo en este calendario cuarenta y tres fechas,
marcadas con marca textos y rodeado de sanguijuelas,
los números no son exactos, pero los días duermen sin descanso
desde que se fueron sin dejar un solo rastro. (...)”

El Estado-militar, policial, delictual y mortal no dejó ni un solo rastro del grupo de jóvenes normalistas, valientes, quienes estaban en lucha pacífica (no portaban armas, desde luego) en pro de reivindicaciones estudiantiles, magisteriales. ¿Por qué será que a protagonistas de la educación, como a los estudiantes-normalistas de Ayotzinapa, y tiempo más tarde (Junio 19, 2016), a jóvenes profesores-as oaxaqueños-as –en Nochixtlán-, quienes también en movimiento pacífico, luchaban por sus derechos magisteriales diluidos por la reforma educativa neoliberal, el Estado-militar, policial y mortal, les ha atacó (mortalmente, apagando la voz de jóvenes profesores y de quienes a su alrededor les auxiliaban), sin piedad?

¿Cuál es el mensaje para quienes, se responsabilizan (directamente en las aulas) de la educación de niños, niñas y jóvenes –de esta tierra? ¿Será que el mensaje es, <no te atrevas a pensar, menos aún a luchar por la dignificación de la tarea educativa>, <la educación que deja pensar, ser, vivir, crear –nuevas condiciones de vida-, está prohibida por el Estado>, <hay que conformarse con la escolarización graduada para que los nuevos tipos de súbditos, lleguen a obtener, tan sólo su título de esclavos del sistema>? Grave, terrible es esta situación y ya no sólo para quienes, en y por principio, merecen respeto, honor,

porque estudiar para llegar a ser profesor-a en este mundo, como los hacían los estudiantes de Ayotzinapa, y luchar por los derechos laborales magisteriales, cuando se está en servicio -como los profesores de Nochixtlán-, es algo propio de almas grandes.

Lo más terrible es para quienes en ejercicio de poder no se dan cuenta que son parte de un instrumental maquínico que les usa –cual terroristas velados del sistema. Un uso aún más cruel, porque su espíritu difícilmente puede levantarse en pie después de tales crímenes. Los jóvenes revolucionarios, no obstante, el embate, siguen –en valiente pacificidad-, sus luchas. Y han sido tantas, al respecto cabe recordar aquí la lucha de los jóvenes-estudiantes del 68 en México, quienes defendían la autonomía universitaria. Desde luego que ellos no buscaban aniquilar personas con armas –como si lo hizo el Estado, con ellos. Ellos no querían hacer una revuelta para atacar, sin embargo ellos si fueron atacados, masacrados por cierta humanidad adulta, que ya no servía ni a su propio espíritu, sino a una política atrocamente mortal.

En resumen, en este apartado hicimos breve alusión a búsquedas reivindicatorias de libertad, dignidad y paz, por parte de la juventud revolucionario-amorosa. Juventud luminosa que al movilizarse en defensa de la humanidad, en pro del respeto a sí, y a su comunidad, da luz al mundo de tiniebla en el que se tiende, sin más, a quebrantarle. La noche del 2 de octubre, 1968 y la del 26 de Septiembre, 2014, y la tiniebla policial de Nochixtlán, fueron iluminadas por el fervor de la juventud. Luminosidad –de pronto- apagada por el destello de las metralas. Empero, aunque las fuerzas más tenebrosas, <fueron alimentadas, por lo más precioso, la sangre joven>, la luz de la juventud revolucionaria, amorosa, sigue brillando.

Jóvenes en conexión con el corazón de la humanidad; la educación

La conexión de la juventud con el cosmos, con el mundo de luz es trascendente. Asimismo lo es la conexión de los jóvenes con el corazón de la humanidad; la educación creadora. Tanto lo es, que para los totalitarismos a lo largo de la historia, pareciera más bien peligrosa, al grado que se han hecho cargo de su educación formal, es decir, de su escolarización, y no precisamente para llenarles de cultura, sino para aleccionarles en el papel que han de cumplir en la sociedad. Una función no del todo libre, encadenante por el contrario. La misma super-estructura académica y arquitectónico-escolar para ello está prevista. El joven (estudiante, 2016-2018, de la Maestría en Creación Educativa, UAQ) José Miguel Ramírez, lo advierte muy bien al apuntar inquiriendo:

“¿Por qué se busca que las escuelas se asemejen a los sistemas de producción? ¿Por qué se construyen escuelas a semejanza de las cárceles y fábricas priorizando el sometimiento, el seguimiento de las reglas y el control social? ¿Por qué se convierte a los escolares en la fría estadística del número?”

Grandes educadores, filósofos, historiadores, sociólogos han hecho *arqueología de la escuela*, y así lectura profunda en torno al porqué de su institucionalización, al porqué de su super-jerárquica organización, al porqué de las fuerzas imperiales tras su constitución y funcionamiento. No hay duda, la trama es inmensa, de ahí que hasta cierto punto se entienda que el escolar que no cumpla con los cometidos civilizatorio-cognitivo-culturales –y de tendencia, mortales-, quedará fuera, ahí en la exclusión escolar y social. En tal posición, todo parece indicar, pocos son los que pueden levantarse y desde su libertad creadora, sortear los peligros de caída en organizaciones aún más tenebrosas, y así de de-caída de su espíritu vital, de su espíritu creador.

Frente a toda trama, incluso político-escolar, académica-degradante, social-esclavizante, los jóvenes defienden y dan vida a la educación, a la educación que es sabiduría y libertad creadoras. Porque efectivamente, los jóvenes, por principio creen en la educación, aunque ya no en la escolarización. Al respecto en documentales como *No creo en la escuela, pero sí en la educación* (2012), los jóvenes preguntan –con fuerza inaudita, lo siguiente:

“¿Qué pasa si te digo que no creo en la escuela, pero sí en la educación?
Que quiero aprender, pero no aceptar lo que otros me imponen.

¿Qué pasa si te digo que la Escuela no es tan buena como parece?
Que desde su creación solo dice: repite, ignora y obedece.
Que fue pensada por los mismos que dominan el mundo.
Burócratas, dictadores, banqueros, y nosotros la aceptamos como muchos.

Lo que la escuela siempre buscó fue moldear a la gente
haciéndoles creer que son libres e independientes,
pero lo único que espera de cada niño de la tierra
es que solo produzca y consuma para sostener este sistema.

¿Qué pasa si te digo que conocer no necesariamente es comprender?
Que el conocimiento es importante,
pero solo absorber información nos hace más ignorantes.
Comprender es haberlo vivido y experimentado.
Conocer es simplemente poder acumularlo.
La educación sirve para crecer y (florecer),
la Escuela para aprobar el examen y graduarnos como esclavos.

Aprender en libertad es poder elegir que aprendo y descubrir cómo.
La Escuela es repetir lo establecido y acallar quienes somos.
Aprender en libertad es conocerme junto a otros y descubrir la vida.
La Escuela tradicional es negar quien soy y ser lo que otros me exijan.

¿Qué pasa si te digo que la escuela no piensa en el ser humano?
Porque somos sólo números que aprueban o repiten grados.
Donde se desecha a quienes no alcanzan el promedio.
Se les castiga y excluye, haciéndoles creer que son menos.

Porque solo se dirige a un grupo homogéneo y en masa,
matando las diferencias, sueños y esperanzas.
La verdad es que todos somos genios de chiquitos,
pero la escuela asfixia a quienes no cumplen sus requisitos.
La verdad es que realmente somos iguales,
porque todos, y absolutamente todos, somos únicos, diversos y especiales.

Educar es aprender juntos a ser humanos,
pero sin un currículum de un ministro o un tirano.
Educar es verte al espejo, y reconocerte vivo,
mirar a los otros y encontrar lo mismo.

¿Qué pasa si te digo que el eje de la escuela es el "deber ser"?
Mientras lo que guía a la educación es crear y "poder ser".
¿Qué pasa si te digo que la escuela nos enseñó a sobrevivir con miedo?
Y la educación es realizarnos para ser plenos."

Así es, los jóvenes se rebelan ante la impostura, ante los afanes de dominio de unos sobre otros, ante la directriz que llevaría a convertirles en esclavos titulados –y así ante el fin de aprender conocimientos que asfixian su potencial, que les llevan a vivir con miedo. Se rebelan de frente a la escolarización, que no les deja ser, que no permite su realización plena. Los jóvenes pre-sienten que aprender no es aceptar la tiranía conceptual, epistémica –y a la política que está detrás de ello-, sino movimiento libre del pensar, del don de crear. Movimiento que por principio supone <elegir qué aprender y descubrir cómo>. Los jóvenes pueden hacerlo, para ello el potencial es suyo.

Otro significativo documental de German Dion (2012) intitulado *La educación prohibida* nos da muestra del sentir de los jóvenes respecto de la educación que es (desde nuestras palabras) sabiduría, libertad y vida. Es decir, respecto del anhelo de esta educación que todo parece indicar está prohibida. Porque lo que en su nombre se da –a niños, niñas y jóvenes, no es educación, sino escolarización formal, instrucción; colonización cognitiva, cultural –y hasta cierto punto mortal. El discurso de los jóvenes en el documental, que queda en franquía por la estructura académica convencional, es bastante ilustrativo de la rebelión de los jóvenes, ante aquello que se les brinda y no es educación. Lo citamos aquí al completo, para mostrar el sentido de su rebelión, y por otra parte de su conexión –de corazón con la educación que es sabiduría, libertad y vida.

"Hoy en día la educación está prohibida. Muy poco de lo que pasa en nuestra escuela es verdaderamente importante. Y las cosas que importan no se anotan en ningún cuaderno ni en ninguna carpeta.

¿Cómo encontrarnos con la vida? ¿Cómo enfrentarnos a las dificultades? No lo sabemos, no nos lo enseñaron. Hablan mucho de educación, progreso, democracia, libertad, un mundo mejor...pero nada de eso pasa en el aula.

Nos enseñan a estar lejos unos de otros y a competir por cosas que no tienen valor. Padres y maestros no nos escuchan. No nos preguntan nunca qué opinamos. No tienen idea de qué sentimos, qué pensamos, o qué queremos hacer.

¿Cómo puede ser que la escuela sea un lugar odioso para tantos chicos? ¿No sería maravilloso que podamos elegir día a día ir a la escuela? Que sea elección nuestra, no de nuestros padres. Que la escuela sea un lugar hermoso, donde disfrutar, donde jugar, donde ser libres, donde elegir qué aprender y cómo aprenderlo.

Enséñennos que las cosas pueden ser distintas. Ése es el ejemplo que nos tienen que dar. Sus expectativas son suyas, no son nuestras. Y mientras las sigan teniendo, vamos a seguir fallando.

Por todo esto, decimos basta. Basta de decidir por nosotros, basta de calificarnos, basta de imponernos. Ni las ciencias, ni los exámenes, ni los títulos nos definen. Nosotros vamos a decidir qué queremos ser, hacer, sentir o pensar.

Creemos que la educación está prohibida.

No por culpa de las familias.
No por culpa de los chicos.
No por culpa de los docentes.
La educación la prohibimos todos.
Cada vez que elegimos mirar para otro lado, en lugar de escuchar.
Cada vez que elegimos dejar todo igual, en lugar de probar algo nuevo.
Cada vez que elegimos la meta, en lugar del trayecto.
Cada vez que elegimos acomodarnos, en lugar de ponernos de pie.
Seas docente...Seas alumno...Seas padre...Seas quien seas. Ayúdanos.
La educación tiene que avanzar. Tiene que crecer. ¡Tiene que cambiar!”¹

El documental *La educación prohibida* es realmente revelador del acaecer escolar. Además de que contextúa de manera extraordinaria el devenir histórico de la institución escolar, muestra su porqué, su para qué. Es un film de fuerte cuestión a la lógica de la escolarización moderna. Lo más importante para este texto, es que fue un proyecto realizado por jóvenes para alimentar y disparar la reflexión acerca de las bases que sostienen a la escuela tradicional. En el trayecto dan visibilidad a propuestas educativas alternativas que dan cuenta del anhelo de los jóvenes por una educación –de verdad-, es decir, una educación basada en el respeto, la libertad y el amor. Ello se palpa en la carta (arriba expuesta) de jóvenes protagonistas (Martín y Micaela), quienes escriben el discurso provocador para leer en un acto académico de fin de año. Pero, la estructura académica no autoriza la lectura, no obstante, el texto queda, en manos de Juan –otro joven protagonista-, quien decide compartirlo por su cuenta. Un discurso, revelador por sí mismo.

Estas muestras nos permiten apreciar que los jóvenes no son quienes defienden, ya dentro de la institución escolar, el sistema instruccional, biopolítico y competitivo que impera en el mundo. Porque en principio, ni siquiera le comprenden. Es decir (en los términos introductorios a este parágrafo, con las interrogantes del joven José Miguel Ramírez) ellos, no entienden por qué desde niños se les asigna un pupitre que les restringe la movilidad en un aula, cerrada *per se*, y que no respeta en lo más mínimo el espacio vital que como ser que respira requiere por necesidad biológica –tan sólo. Respecto del pupitre, Alma Consuelo Hernández (estudiante de la Maestría en Creación Educativa, UAQ, 2016-2018) refiere que “en realidad es una camisa de fuerza en donde se trata de mantener al alumno inmovilizado al tiempo que es adoctrinado de acuerdo a su condición en la sociedad. Y esto porque la instrucción (que no educación) es separatista, elitista, por no apuntar otra serie de adjetivos más deplorables (advierde).”

Así es, los jóvenes no entienden del todo, porque han de permanecer entre 5 y 7 hrs., sentados dentro de un aula cuadrada con muy poco aire para respirar. Tampoco entienden porque han de uniformarse –y no sólo en vestimenta-, sino en filas y marchas tipo militar. Más aún, no entienden por qué su pensamiento se ha de homogeneizar, vía la matemática-axiomática, lógico-identitaria o vía la estricta conceptualidad racional, y más aún, vía las prácticas (d)evaluatorias que la escolarización hace imperar. Los jóvenes no entienden por qué la escuela los forma cual antropófagos deshumanizados, competitivos.

¹ German Dion, director del documental, es el autor del discurso original, el cual fue adaptado para la puesta en escena por Juan Vautista y Julieta Canicoba, interpretado por Nicolás Valenzuela –en su personaje de Juan.

No, no, no entienden por qué los títulos, los premios y las membresías académicas insuflan la egolatría y no la sencillez, y no la bondad.

Frente a la maquinaria escolar, académica-competitiva, instruccional-biopoderosa, los jóvenes sostienen (como hemos podido apreciar en los textos derivados de los documentales aquí aludidos, y en las propias consideraciones de nuestros estudiantes) que la educación es inconfundible con estricta escolarización-civilizatoria, o imperial colonización cognitiva cultural y mortal. Y sostienen con sus propias propuestas que la educación es creación de nuevas condiciones de vida –académica, por principio. Por ello, jóvenes estudiantes como Cristina J. Valdivia (Maestría en Creación Educativa, UAQ, 2014-2016), después de desprenderse de toda esa tentativa, proponen, crean, inscriben en la tradición del saber educativo, trazos de esperanza. Apreciémoslo en sus palabras introductorias a su tesis *Educación, Comunión con la Natalidad*:

“La intención de este trazo nace del profundo amor a cada niño y niña que viene a esta tierra, de la esperanza de que las cosas puedan ser distintas, con el deseo de cuidar a los que vienen. Mana (...) del desacuerdo con las injusticias, de no poder creer hasta donde puede ser capaz de llegar el colonialismo, el capital y la lógica racional infanticida. Surge de una angustia decolonial, del anhelo de pertenecer a algo diferente que no sea este sistema político, económico, noeliberal, (sistema biopoderoso) que deshumaniza, silencia, somete, enferma, (y que no permite) el cuidado de la vida

Brota ante la indignación por cada niño y niña usado como escudo humano en la franja de Gaza en Palestina, de los niños y niñas que están en la guerra de Siria. De los pequeños migrantes que se van del país para ir a Estados Unidos, en condiciones deplorables. Es por cada angelito que vive en la calle y trabaja, invisible ante los demás. Es mi manera de decir ¡basta!, y tomar distancia, para decir ¡no, más!, es mi manera de actuar ante el desencuentro. Nace de una profunda fe en la Educación y en la humanidad. (...)

(Por ello, desprendemos este trazo del) discurso de la violencia epistémica, racional, colonizadora(-escolarizante) (...) El capitalismo y sus prácticas de dominio, de sometimiento, son nuevas formas de colonización. Están presentes en la configuración de subjetividades utilizando como tecnología especializada desde el siglo XVI a la escuela como maquinaria, aparato ideológico productora de sujetos dóciles y útiles, acallados y silenciados. Esta violencia, coloniza, transgrede lo más sagrado que es la vida de cada niño (a) nacido(a) en esta Tierra. (Violencia bio-poderosa) utilizada, solapada por el mundo moderno, colonial, para ofrecer instrucción, que no Educación. (Reducción prevista) para controlar, domesticar, colonizar a los humanos, formateándoles como siervos de estado, quebrantando así su potencial creativo, su espíritu creador.

(En resumen), desprendemos esta tesis de la tendencia escolarizante, cognitiva, *senso stricto* porque desde tal propensión la escuela ha servido al sistema colonial, capitalista y patriarcal como aparato, tecnología, mecanismo de poder, colonizador de almas, cuerpos, mentes y espíritus. Asimismo, la desprendemos del poder epistémico, acompañante de la violenta razón occidental, eurocéntrica e imperial.

(Después del tal desprendimiento giramos en dirección distinta), para dar paso al brote de la tesis *Educación, Comunión con la Natalidad*, que propone (frente al bio-poder) la acción ético-política, así ante el triángulo de la violencia, discurso que comprende: agresores, víctimas y espectadores, para ejercer atropellos en contra de la vida, tejemos aquí la tríada *Natalidad, Educación y Acción Política*, como forma de transmutar la agresión vital, prosiguiendo, entonces, el coloreo de la Educación que es *poíesis*”.

Jóvenes creadoras como Cristina J. Valdivia, brillan con sus propuestas, con sus tesis inéditas, muestras palpables de su eminente conexión con el

corazón de la humanidad; la educación –que es *poésis*-, que es creación, sabiduría y libertad. Y como ella, otros(as) jóvenes también irradian la luz de esa conexión. Por ejemplo, en su tesis *Educación Poética de la Geografía Humana*, el joven (estudiante de la Maestría en Creación Educativa, UAQ, 2011-2013) Adrián Reyes, deja atrás los imperativos curricular-cognitivos de la enseñanza de la geografía en el nivel secundaria, porque su experiencia en este terreno le hace apreciar en principio que aquellos, llevan a enseñar una *geogra-fría*, que trastorna y enferma. Apreciemos su camino en sus palabras:

“La enseñanza de la geografía humana (en la educación secundaria) se ha convertido en un espacio frío, deshumanizado y calculador. Porque no se enseña una geografía (cálida, amorosa), sino una *geografría*, a través de lo cual se ponderan los números y no a las personas. En su estudio se discrimina a las etnias convirtiéndolas en minorías de población, y a (los dones) de la tierra se les ha convertido en objeto de uso llamándoles “recursos naturales”. Se enseña a usarles y a explotarles. Lo mísero de esta *geografría* cala hasta los huesos. En vano está hablarles a los jóvenes de ríos y mares, si la frialdad de la materia no les permite amar lo más sagrado que es su cuerpo.

Ante este panorama, como profesor decidí emprender un proyecto, el primer paso fue sacudir a la asignatura de tantos conceptos y definiciones que sólo alejaban al estudiante del encanto del saber; sustituyéndoles con principios orientales taoístas, y con la filosofía de nuestros pueblos originarios de *Abya Yala*. Dimos un cambio radical a la clase.

El cambio tuvo que ver con la oportunidad de compartir otra forma de vivir, imaginar, crear y dar al cosmos y a la vida lo mejor de nosotros mismos. Después de caminar entre veredas llenas de maleza tecnológica, vacío espiritual e hiedra achacosa que se enreda por todo el cuerpo al que también enferma, encontramos un oasis en terrenos ávidos de una educación verdadera y originaria. Nos permitimos ser y estar con la madre tierra, con los demás y con nosotros mismos, en plena libertad, en abundancia, en donosura, en amor. (...)

Nuestro oasis permitió el cultivo de una geografía cálida, libertaria, que dejó pensar, acercarnos entre nosotros y con la Madre Tierra, de manera franca, sincera, honesta. Constituimos en nuestro entorno educativo un paraíso geográfico en el cual se integró la sabiduría ancestral de los pueblos originarios; se rescató (el fuego del amor que está en nuestro habitat), como el motivo de ser y estar con los otros en esta cálida Tierra. En la enseñanza de la geografía (ahora cálida) recuperamos el amor y el cuidado del ser como eje principal del estilo de vida. Y juntos compartimos un espacio de preservación de la vida, la libertad y el amor”.

En estas palabras podemos atisbar la sensibilidad creadora de una posibilidad educativa inédita. De un obrar poético, propio de un joven maestro con el talento para crear una enseñanza –de la geografía humana- distinta aquella que tiende a quebrantar la vida. Otra propuesta inédita es la de Claudia Isabel Ruíz, joven profesora (y estudiante de la Maestría en Creación Educativa, UAQ, 2011-2013) quien implicada en la enseñanza de la música para niños y niñas, de la escolaridad primaria, dirige su actuar lejos de la rigidez, de la estructuración y así de la pérdida del sentido musical. Actuación que hace tangible en su tesis *Música, Reencuentro Poético-Educativo*, a través de la cual muestra cómo lleva a niños y niñas a descubrir la magia de la creación musical –armónica y des-estructurada. Ella acentúa como en la parte central del texto de su tesis “Creando Música; el Juego Infinito”:

“...Abraza sin miedo la creación cual poema del alma, (y) apasionadamente invita a abrir nuestros corazones y dejar a un lado la mente racional, dando oportunidad de concebir la música como *formadora*, en rescate de seres artísticos y creadores; dejando atrás la estructuración, organización y codificación extenuante. A través de este trazo (de la tesis) se plasmarán algunos *encuentros vivificantes de contenido*; en los cuales –el niño, *sabio maestro*- nos permitirá recordar y vivir a su lado, creaciones inigualablemente bellas”.

La propuesta de Claudia Isabel Ruíz procede del alma, “de la voz interna que suplica ser escuchada; que busca el mágico instante en el cual se le permita re-encontrarse, con su esencia artística, creadora”. Y desde luego, esto puede ser porque todos los niños, las niñas, los jóvenes... son por naturaleza, seres artísticos y creadores. Un reconocimiento que cabe valorar, porque justamente es muestra de la conexión de los jóvenes con el corazón de la humanidad; la educación creadora de nuevas condiciones de vida; la educación que es poética del amor –sin condición (Zapata, 2013). Es palpable en las tres referencias previas –de creaciones de obras educativas constitutivas de nuevas posibilidades para la educación formal-, que los jóvenes son más que promesa y esperanza, son realidad lumínica para el mundo –académico, social, terrenal.

Palabras Finales

Los niños, las niñas, y los(as) jóvenes de esta tierra son portadores de un don inconmensurable, el don, el poder de transformar el mundo, de re-crear la historia. Son quienes llegan, en y por principio, al mundo, a la tierra, para renovarles, para darles vida. Y efectivamente, ellos(as) no son los detentores del sistema biopolítico-instruccional, reiteramos, por el contrario, reconocen, justamente –como la joven (estudiante de la Lic. en Psicología FPS-UAQ, participante nuestro Seminario “Psicología de la Educación / Educación de la Psicología” en Enero-Junio, 2017) Mariana Gutiérrez-, que “la institucionalización de la escolarización obligatoria va en pos del control social, del control tutelar de niños y jóvenes para moralizarles, y convertirles en honrados productores, quienes jamás pondrán en riesgo la estabilidad política, ni los beneficios máximos para los poderosos”. Prosiguiendo su decir, Mariana Gutiérrez, hace una afirmación de desprendimiento previsor de lo inaudito:

“...la escuela tiene a la gran masa de niños y jóvenes sujetos a lo que la autoridad dicta y permite que sepan, rigiendo sus pensamientos, palabras, acciones... Pero lo más (lamentable) es que esta violencia se esconde detrás del derecho de todos (no a la educación sino a lo que en su nombre se brinda) a la instrucción, a la escolarización. Cómo jóvenes no podemos dejar pasar todo esto por alto. El cambio se encuentra en cada uno de nosotros”.

Ciertamente, está en nuestros niños, niñas y jóvenes la posibilidad de mantener su conexión con el espíritu de la tierra, con el mundo de luz, con el corazón de la humanidad; la educación que es *poíesis*, que es creación, que es donación –de vida. Está en ellos y con ellos la posibilidad de transformar el mundo instruccional y social, y así de re-crear la historia. En ellos está porque aún mantienen viva su conexión con el todo –que es la vida. Es así porque la juventud, como la infancia, es poesía viva, poesía que despierta del sueño

inducido por la noche oscura a la vigilia eterna de su edad dorada. Sí, la juventud, como la infancia, es sinónimo de edad lumínica, iridiscente. La edad perfecta para irradiar la luz del supremo Maestro que anida aún en su corazón limpio, el Amor. Entender las enseñanzas de la juventud para el mundo, es comprender el Supremo Misterio que se revela vía su Maestría –de Corazón.

Referencias

- Bravo, J. (2017) *Misericordia para los animales*. Recuperado de <https://youtu.be/UIn0A6ckhFE>.
- Dion, G. (2012). *La educación prohibida*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>
- Documental (2012), *No creo en la escuela pero sí en la educación*. Recuperado de <http://www.educacionviva.org/>
- Hernández, A. (2018) “Tengo cuarenta y tres” (Fragmento). En *Poemario*. Edición en preparación
- Hölderlin, F. (1998) “Mi corazón a la tierra”. En *La muerte de Empédocles*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial Humanidades y Educación.
- Maldonado, Tryno. (2015) *Ayotzinapa. El rostro de los desaparecidos*. México: Edit. Planeta.
- Vivas, F. (2014) *Manifiesto Planetario por la Paz y el Fin de Todas las Guerras*. Recuperado de 2014. <https://youtu.be/LuMheyIjflU>
- Walsh, N. (1995) *Conversaciones con Dios*. Libro 2. Rosario, Argentina: Biblioteca Nueva Era.
- Zapata, J. (2018) *Juventud, Amor Revolucionario*. En *Paz, Gracias y Educación*. México: Iari Ediciones
- Zapata, J. (2013) *Educación, Poética del Amor*. USA: Palibrio-USA / México: Iari Ediciones

SABER DOCENTE PARA LA ATENCIÓN DEL SERVICIO DE USAER EN UNA REGIÓN DE CHIAPAS

KNOW TEACHING FOR ATTENTION OF THE USAER SERVICE IN A REGION OF CHIAPAS

Mauricio Zacarías Gutiérrez (1) y Ma. Juana Eva Luna Denicia (2)

1.- Escuela Normal Fray Matías de Córdoba. Red Durango de Investigadores Educativos. mazag@hotmail.com
2.- Escuela Normal Fray Matías de Córdoba. Red Durango de Investigadores Educativos. evacarton@hotmail.com

Recibido: 1 de octubre de 2017
Aceptado: 6 de diciembre de 2017

Resumen

El presente manuscrito se centra en analizar los saberes docentes que poseen los profesores que atienden la educación Especial en la región Soconusco del estado de Chiapas, México. La investigación se ubica en el paradigma cualitativo, ocupando la técnica del cuestionario cualitativo, el cual se aplicó a profesores que laboraban en Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en municipios pertenecientes a esta región. El saber docente del que dan cuenta los profesores permite comprender que el quehacer ha sido un proceso de compartir con el otro; en este proceso, ha habido un surfeo en atención a las necesidades educativas especiales en torno al apoyo que tienen de los padres de familia de los estudiantes que presentan necesidad educativa y de los profesores de aula regular, finalmente, plantean los profesores que el tema de la diversidad es un asunto pendiente en las escuelas de aula regular. Las conclusiones principales que se derivan de este trabajo, precisan que, falta desde la política pública y la política educativa atender la Educación Especial en el hecho.

Palabras clave: saber docente, profesor, educación especial, diversidad

Abstract

The present manuscript focuses on analyzing the teaching knowledge of the teachers who attend Special Education in the Soconusco region of the state of Chiapas, Mexico. The research is located in the qualitative paradigm, occupying the qualitative questionnaire technique, which was applied to professors who worked in Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) in municipalities belonging to this region. The teachers' knowledge that the professors account for allows us to understand that the task has been a process of sharing with the other; in this process, there has been a surfing in response to special educational needs around the support they have from the parents of students who have an educational need and from regular classroom teachers, finally, the teachers state that the subject of Diversity is a pending issue in regular classroom schools. The main conclusions that derive from this work, specify that, lack of public policy and educational policy attend Special Education in fact.

Introducción/justificación

La presente investigación da cuenta de los saberes docentes que poseen los profesores que atienden la educación especial en la educación básica en la región Soconusco del estado de Chiapas. La información que aquí se muestra deriva de la investigación “Saberes y prácticas docentes en atención a las Necesidades Educativas Especiales del profesorado de educación especial en el sur de Chiapas”. Solo se da cuenta de la información obtenida de un cuestionario cualitativo aplicado a 16 profesores adscritos a la Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) en municipios que pertenecen a esta región.

El manuscrito, si bien centra su atención en el saber docente de los profesores que laboran en la modalidad educativa de la educación especial, es conveniente precisar que la atención a las personas con Necesidades Educativas Especiales en México y en el mundo se remonta al siglo pasado. Se han establecido acuerdos, donde las políticas de cada país han considerado los pertinentes ya sea desde su interior o bien por recomendaciones de políticas exteriores a través de organismos internacionales, para dar el derecho educativo a todas las personas en edad de cursar la educación básica.

Así pues, la Educación Especial en México en el ciclo escolar 2015-2016, según datos del Sistema Nacional de Información de escuelas pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública, atendieron la modalidad a nivel nacional 39,347 profesores, esta cantidad incluye a profesores de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y del Centro de Atención Múltiple (CAM). La población escolar que atendieron fue de 579,460 alumnos. Respecto a la cantidad de escuelas que prestan el servicio de la Educación Especial en la educación básica en Chiapas, se encontró que hay 137 escuelas registradas, las cuales se ubican en 62 de 122 municipios del estado de Chiapas. Cabe precisar que 57.7% de estas escuelas corresponde a USAER y 42.3% a CAM. La población escolar que se atendió en el ciclo escolar 2015-2016 en estos centros, se distribuyó de la siguiente manera, de 10,284 alumnos que se registraron como matrícula escolar, en la USAER se atendieron 7,583 alumnos, y en el CAM, 2,701 alumnos.

Con base a los antecedentes que se han puntualizado y a la problemática planteada, la interrogante que aborda este manuscrito es: ¿Cómo ha construido los saberes docentes, el profesorado de las USAER para la atención de las Necesidades Educativas Especiales en la región del Soconusco, Chiapas?, ello se justifica porque el servicio de atención a las Necesidades Educativas Especiales en la educación básica (preescolar, primaria, secundaria) se da en la región del Soconusco, Chiapas, con un profesorado que deviene de formación profesional afín a la educación especial: licenciados en Psicología, licenciados en Educación Primaria, licenciados en Educación Preescolar, entre otros.

Para responder a la pregunta, se presentan los resultados en tres categorías.

- Reconocer al otro

- Participación de padres de familia y maestros de aula regular
- El asunto de la diversidad: tema pendiente

Entorno a los saberes docentes

El concepto saber ha sido analizado por varios autores (Heller, 1977; Bourdieu y Passeron, 1996; Mercado 2002; Tardif 2004; Sennett 2008; Charlot, 2008; Contreras, 2010). En un primer acercamiento al concepto, se reconoce que se funda en la vida cotidiana (Heller, 1977), que el saber cotidiano da sentido a la vida de la persona dentro de su mismo espacio, ello no limita que el saber especializado (científico) pueda conocerlo. Bourdieu y Passeron (1996) al respecto, sostienen que el lenguaje y su relación con el lenguaje separa los saberes cotidianos u originarios de cada persona con el mundo académico en el que participa o con las condiciones en que la escuela recibe a quienes lleguen. El posicionamiento del saber que se comprende de Bourdieu y Passeron permite diferenciar que el saber cotidiano se “perpetúa en lo que se adquiere bajo la forma de una cierta manera de usar lo adquirido” (1996, p. 168).

Al usar lo adquirido para movilizarse dentro de la vida cotidiana, Sennett (2008), hace referencia al saber que se construye diariamente, con el que se solucionan las inmediateces de la vida. Él refiere al saber que se construye constantemente, como saber artesanal: “el saber artesanal tiene como fundamentos tres habilidades básicas: la de localizar, la de indagar y la de desvelar. La primera implica dar concreción a una materia; la segunda, reflexionar sobre sus cualidades; la tercera, ampliar su significado” (2008, s/p). Ese saber artesanal es construido desde la impresión personal, un saber que día a día se hace, se práctica, en el cual se descubren, se actualizan y se renuevan saberes.

Charlot (2008), define el saber, como la relación que mantiene el sujeto en su aspecto social e individual,

El individuo no se define solamente por su posición social o por la de sus padres; él tiene una historia; pasa por experiencias; interpreta esa historia y esa experiencia; da sentido (consciente o inconscientemente) al mundo, a los otros y a sí mismo (Charlot, 2008, p. 41).

La postura de un saber deseado y construido por el sujeto a partir de las configuraciones que se hace de la vida, no determina, desde la postura del autor que el saber se herede, sino que, en el proceso mismo de la vida cotidiana el saber se viva. Con el saber, los sujetos dan sentido a los eventos sociales y se movilizan. De tal manera que el mismo saber se construye a partir del deseo, de las normas que se aceptan en la construcción del mismo (Charlot, 2008), teniendo implícita la actividad intelectual que deposita el sujeto por saber.

En este hilo de ideas respecto al saber, se traen las de Mercado (2002), sobre los saberes docentes. La recuperación que se hace del planteamiento de la autora, es que a partir de las habilidades se resuelven situaciones, donde el saber que se tiene sobre algo permite salir adelante. Por tanto, el quehacer docente incluye saberes construidos en la cotidianidad para resolver diversas situaciones y proponer otras.

Terigi (2012), respecto al saber de los docentes sostiene que la docencia se sustenta a partir de los saberes y de la transmisión cultural. El enfoque de la autora se vincula a cómo esos saberes que persisten en la escuela en torno a la organización, relaciones interpersonales, roles de los agentes, sistema de enseñanza, entre otros, cultivan la transmisión cultural. Por tanto, el quehacer del profesor hay que comprenderlo desde el sistema institucional y no desde una práctica individual. En esta idea del saber del profesor en la escuela, se recupera la de Tardif (2004) sobre el saber, el saber hacer y saber ser; pues, simultáneamente el profesorado involucra diferentes saberes para atender los previstos o imprevistos del quehacer.

Rockwell y Mercado (1988) señalan que los profesores son sujetos que no solo reproducen, sino que construyen, que modifican, que cambian. Al respecto dicen

La diversidad de prácticas concretas en las escuelas, la heterogeneidad de soluciones a los problemas de la institución y la variedad de formas de enseñanza demuestran que el proceso de construcción del saber del magisterio es selectivo e incluso innovador; se reproducen, se confirman o se rechazan tradiciones y concepciones anteriores. Se generan o se elaboran, a veces colectivamente, prácticas nuevas, incorporando algunos de los recursos que se obtienen en la Normal o en los cursos de formación docente. Al margen de cualquier modelo abstracto de docencia, es en la permanencia y el ejercicio diario donde los maestros acumulan, recuerdan u olvidan, comparan, integran o rechazan las propuestas de trabajo docente que se han formulado desde distintos ámbitos sociales en diferentes momentos históricos (1988, p. 41).

En estas ideas que se han expuestos sobre el saber y saber docente, se sitúa que el saber no solo se construye en la individualidad, sino que entra en relación con la sociedad donde la persona del profesor se hace, teniendo de por medio la historia del profesor, así como las condiciones económicas, culturales, políticas, ideológicas que vive y ha vivido.

Otro concepto que se aclara en este posicionamiento teórico es el de capacidades. Nussbaum (2012) plantea que las capacidades en las personas, se tienen que considerar como posibilidades, en lugar de barreras. Al referirse a las capacidades las nombra como enfoque; señala que al nombrar enfoque de capacidades abarca lo humano, como a los animales no humanos. Concibiendo a cada persona como un fin en sí misma, reconociendo en sus cualidades. Al referirse a las capacidades las define: “no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (Nussbaum, 2012, p. 41).

El planteamiento de Nussbaum (2012) sobre las capacidades de las personas, al reconocerse que no solo dependen de él, sino que se relacionan con las condiciones sociales en que las que se desarrolla, permite recuperar el posicionamiento de Palacios (2008), sobre la discapacidad, al decir que ésta al ser social, apunta a considerar la misma discapacidad a la sociedad en la que

crece la persona que la posee.

Metodología

La investigación se ubica en el paradigma hermenéutico-interpretativo (Gadamer, 1999; Álvarez-Gayou, 2003). Dado que comprende la manera en que los profesores han construido los saberes docentes respecto a la atención de las necesidades educativas especiales en las USAER que dan el servicio en las escuelas de educación básica en contextos de la región del Soconusco, Chiapas.

Se consideraron las USAER que estuvieran situadas en la región. La condición para seleccionarlas consideró: 1) que ofertara el servicio en los tres niveles de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria, 2) y, que los directores de las USAER fueran directores encargados sin grupo con más de 5 años en la función. Las USAER seleccionadas están situadas en los municipios de Cacahoatán y Huixtla.

La selección de los profesores sujetos informantes se obtuvo mediante elección no probabilística, pues como señala Hernández, Fernández y Baptista (2014), en este tipo de selección, se pondera la riqueza, la profundidad y la calidad de la información. Los criterios que se ocuparon para considerar a los informantes fueron: 1) tener al menos 10 años de servicio atendiendo la educación especial, 2) tener al menos un curso o diplomado respecto a la educación especial, 3) tener un grado profesional de licenciatura afín a la educación especial y, 4) tener experiencia docente en atención a alumnos con necesidades educativas especiales en preescolar, primaria, secundaria.

Se trabajó con 16 profesores: 18.75 % hombres (3) y 81.25% mujeres (13); el rango de edades de estos profesores oscilaba entre los 39 y 53 años de edad. Respecto a la formación profesional de licenciatura se encontró lo siguiente: 12.5% Pedagogía, 18.75% Psicología, 18.75% Psicología Educativa, 31.25% Educación Primaria, 18.75% Educación Preescolar.

La técnica que se ocupó es el cuestionario cualitativo (Álvarez-Gayou, 2003), el cual consideró cinco elementos: experiencia de atención a alumnos que presentan necesidades educativas; formación continua recibida para la atención de las necesidades educativas; principales problemas (pedagógico, familiares, sociales, etcétera) a los que se ha enfrentado durante el proceso de trabajar con estudiantes que presentan necesidades educativas; consideraciones respecto al proceso de incluir a estudiantes con necesidades educativas al aula regular; propuestas de mejora.

El acceso al campo fue mediante permisos, una vez autorizado, se procedió a la obtención de los datos, aplicando el cuestionario diseñado en los días previamente establecidos. El lugar de realización fue el centro escolar del profesor. La participación del profesor fue voluntaria.

El análisis de los datos obtenidos, consideró el planteamiento de Fernández (2006) respecto al análisis de textos libres, pues, se redujo la información a categorías. El proceso se realizó inductivamente.

Resultados y discusión

Los resultados que aquí se presentan derivan de la aplicación del cuestionario a profesores que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales en las USAER ubicadas en algunas escuelas de educación básica de la región Soconusco del estado de Chiapas. La información obtenida se categoriza en tres partes: reconocer al otro como parte de sí, padres y maestros de aula regular, la diversidad como asunto pendiente.

Reconocer al otro como parte mía

La docencia como elemento constitutivo de reconocernos en el otro, fortalecernos y encontrarnos en la vida desde el señalamiento que hace Van-Manen (2003), ubica a la persona del profesor, que su labor no se soslaya al cumplimiento del plan de estudio, sino que él se involucra y se responsabiliza por la decisión que toma al ejercer la docencia. Decisiones que le implican reconocerse y apropiarse de sentimientos con los estudiantes que atiende. Por ejemplo, un profesor expresa.

Fue muy interesante, ya que el saber que se trata con alumnos que por sus condiciones son vulnerables, existe un sentimiento de paternidad del compromiso hacia ellos. También fue en un principio estresante ya que carecía de elementos y herramientas necesarias para brindar una educación de calidad (10-P).

El profesor se hace perteneciente al otro, generándole sentimientos de paternidad. En tal caso, la docencia se torna móvil como plantea Tardif (2004), en el sentido de que no se piensa a la docencia en la creación de un sujeto diseñado a un modelo, sino que en el proceso de la docencia está la dualidad de sujeto que media el contenido educativo e impregna el sentimiento de qué hace dentro del quehacer. Con el saber vivido el profesor liga sus sentimientos de pertenencia a los otros.

En el hecho de saberse parte del otro, actúa el tiempo, el cual es decisivo en la apropiación que hacen los profesores del saber que poseen. Como menciona una participante “después de 18 años siento que he logrado muchas cosas favorables en mis niños” (11-P). Aunque el participante no dice qué son esas muchas cosas favorables que ha logrado con el estudiante, se leen satisfacciones de la labor que realiza. El saberse contribuyente en la vida del otro, le es gratificante. Sin obviar el incentivo económico que se obtiene por realizar el quehacer docente, se le da al tiempo una plusvalía de logros en la intervención que se realiza con los estudiantes de educación especial.

Los motivos que tienen los profesores cada día para realizar la labor, se vincula a sentimientos de logros, como el que expresa otra participante, “feliz, me encanta y disfruto mi trabajo” (12-P). Son sentimientos que se viven y se disfrutan. Desde cómo se está entendiendo el asunto del saber docente de los profesores, se relaciona este saber, con el deber que han construido en la atención a los alumnos en el tiempo: es la parte secreta del quehacer. Si bien

hay otros elementos que conforman el clima de la atención hacia el estudiante con necesidades educativas especiales, se destaca esta parte íntima que los profesores sienten.

El tiempo como el referente que le permite al profesor acumular saberes vividos hace que él vaya construyendo su saber vivir y atender a los estudiantes, a la vez, le da certezas de cómo atenderlos; “tiene que ser un proceso natural, siendo respetuosos de los ritmos y de las necesidades que cada estudiante tiene” (10-P). No especifica el participante qué proceso natural o cómo entiende un proceso natural de desarrollo, sin embargo, desde este tacto de la enseñanza que plantea Van-Manen (2010), o estos saberes que los profesores construyen desde su empiria (Goodson, 2003) se comprende que estos profesores aluden a un sentimiento desinteresado, honesto. En este caso, la docencia si bien implica procesos formativos para vivir en sociedad y que hay disciplinas científicas que han apuntalado cómo debe ser la enseñanza del profesorado, los saberes docentes de estos profesores, dan cuenta de que el saber se vive de tal manera que ellos se sienten en compromiso con los estudiantes que forman.

Participación de padres de familia y maestros no especiales

En la categoría anterior se situó cómo los profesores hacen para sí la atención al otro; ahora, se dará cuenta y analizará cómo han construido el saber vivido respecto a la participación de padres de familia de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales y la participación de los profesores de aula regular en atención a los mismos. Bien pudiera separarse un fenómeno de otro, sin embargo, desde el planteamiento de los profesores, involucra de manera simultánea a ambos. Por ejemplo, comentan.

Es un proceso paulatino en los que intervienen factores como la disposición de los compañeros docentes, la necesidades de cada alumno, las herramientas de trabajo, las adecuaciones de tipo físico, arquitectónico, pero logrando estos aspectos y con una buena valoración acerca de las necesidades y barreras que presentan los alumnos, es cuestión de enamorar con materiales didácticos al docente, padres de familia y al mismo alumno para cubrir las expectativas que nos planteamos (6-P).

Hacer un cambio de actitud de todos los involucrados en el proceso de inclusión, cambiando esquemas mentales y eliminando nuestras propias barreras, así como las de los padres y docentes de educación regular (10-P).

La inclusión familiar es fundamental para la inclusión del niño; pero cuando ello aún no se ha resuelto, el trabajar suele ser difícil, pues es necesario intervenir en el contexto familiar, a partir de ello se enfrenta uno con situaciones de indiferencia, culpabilidad y resentimiento que en las horas de intervención se ven reflejados en la actitud, aprendizaje y desarrollo social del alumno, de ahí derivan las demás (14-P).

En función de los argumentos anteriores, se comprende que la condición social de la familia es una barrera para que se pueda realizar la intervención educativa. La vinculación de otros agentes involucrados está haciendo falta, algunas razones son: en Chiapas la atención a la población estudiantil con necesidades educativas especiales lleva menos de cuatro décadas, la formación para docentes en educación especial en la Entidad inició en 2004, además, los procesos de formación continua docente en torno a la educación especial han sido escasos en la Entidad, entre otros. Estas situaciones, si bien no son determinantes, son condiciones para que los padres de familia y profesores de aula regular se involucren en la atención a la educación especial que recibe el estudiante en la USAER.

Precisar que el involucramiento al que aquí se hace referencia no es el de llevar al estudiante a la escuela, sino, en la participación activa con el profesor de educación especial en las actividades académicas. Sin embargo, este planteamiento se ve limitado porque el profesor no interviene en la formación de planes y programas de estudio, o al menos, no se considera su opinión respecto a la creación de los mismos. Hernández-Reyes plantea que “se preparan los planes y programas académicos, se elaboran cursos de actualización, pero no se toma en cuenta el punto de vista de quien es la razón principal de dichos programas de formación: el profesor” (2006, p. 6). Pese a esa indiferencia de considerar la opinión del profesor, él construye su intervención docente con el estudiante a partir de reflexiones cotidianas que vive, tal como un artesano se esmera en hacer bien su trabajo al tallar una madera o dar forma a algo (Sennett, 2008).

En este caso, el saber del profesor sobre las necesidades educativas que enfrenta para la atención de los estudiantes las conoce y sabe que su quehacer incide en la formación. Al nombrar entonces el profesor los conceptos de enamorar, cambio de actitud e intervenir en el contexto, se plantea un saber vivido escolar en torno a la intervención de agentes escolares que están presentes en la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Los saberes en cuanto a la participación del padre y de los profesores de aula regular que tienen los profesores de educación especial, da cuenta de que más allá de cursos que se promuevan para el fortalecimiento del ejercicio profesional con los estudiantes, sino se atiende la formación en atención a las necesidades educativas especiales en los padres de estos estudiantes principalmente y de los profesores del aula regular, las situaciones de atención seguirán en la lógica de abandono hacia el alumno. Además se lee que más allá de la discapacidad que pueda presentar el alumno, se hace referencia a un contexto que dé las oportunidades a las personas de lograr su independencia (Nussbaum, 2012), de tal manera que la discapacidad no se vea limitada por la condición social en el que crecen los estudiantes (Palacios 2008).

El asunto de la diversidad: tema pendiente

En el hecho se reconoce que, las USAER donde laboran los profesores que participaron en esta investigación, la atención a las necesidades educativas especiales se asemeja a la escuela integradora de los años 80 en México. El

deseo que el profesor de USAER esté dentro del aula trabajando con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, ha quedado –es lo que se comprende–, pendiente. De los profesores a quienes se les aplicó el cuestionario uno mencionó que solo orienta la planeación de los docentes de aula regular, pero no se involucra en el aula. Estos comentarios y observaciones que se hacen, tienen sentido al analizar la postura de los profesores sobre las propuestas que tienen para atender la diversidad en el aula, dado que los profesores en la cotidianidad acentúan su práctica, que tal como plantea Terigi (2008) la mueven institucional y particularmente, a la vez que no se determinan en el contexto que la realizan (Charlot, 2008), dado que ellos no solo están reproduciendo la práctica docente, sino que la mueven en el constante atender que hacen con los estudiantes (Rockwell y Mercado, 2010)

Con base al planteamiento anterior, se reconoce que la diversidad es un asunto pendiente en las escuelas, los profesores saben qué hace falta para atenderla.

En la actualidad hay mucha información a través de los medios de comunicación o impresos. Sin embargo, es una pastillita social que hay que brindar permanentemente por ese respeto a la diversidad, promover espacios de difusión a través de los medios de comunicación, con ese enfoque "el respeto" (9-P).

Pues no hay formación continua directamente para educación especial y aun los temas o problemas que se ven reflejados no corresponden a los mismos contextos; es decir nos mantenemos en lo general y en trámites meramente administrativos sin poner énfasis en problemas reales educativos con valor de inclusión social... Hablamos de incluir y meramente es un término que se queda en la definición, solo integramos, no es posible que a estas alturas existan grupos integrados, aislados, dentro de una escuela regular; donde solo se entretiene a un grupo de niños con actividades que no acceden dentro de su salón de clases; es necesario pues, revisar la parte diagnóstica; la parte pedagógica, formativa y social del interventor (2-P).

Los argumentos dados dejan ver dos situaciones: primera, se sabe de la educación especial como asunto que las escuelas regulares atienden, pero que solo se deja la tarea a quien debe de ejercerla –el profesor de educación especial–, sin embargo, el asunto se reduce a meros trámites administrativos; segunda, el profesor de educación especial afirma que hay información al alcance para documentarse, sin embargo, no ha habido impacto. En este caso el profesor reconoce a la institución como parte modeladora de su práctica docente y que sobre ella configura su hacer en la atención a los estudiantes.

El asunto de la diversidad, donde se reconozca al otro para vivir juntos (Touraine, 2012) es, desde lo que plantean los profesores, un asunto que no se ha acentuado en la acción de los que participan en la enseñanza, ni en los padres de familia. A eso aluden los profesores al decir que la inclusión social y la diversidad no se vive en la escuela. Desde el planteamiento de Nussbaum (2012) hace falta reconocer la libertad a la que tienen derecho todos los estudiantes.

Otro comentario plantea:

El proceso de inclusión es al principio un poco complejo pues es tarea de todo el sistema educativo y los involucrados, desde el proceso de canalización, detección y evaluación. Tener en cuenta que la educación es para todos, respetando el nivel cognitivo e individualidad de cada alumno, aprovechando los potenciales (mucho o poco) para que sea parte activa de nuestra sociedad (7-P).

La vida cotidiana de los profesores da cuenta que el saber docente se enfrenta a un espacio social que discrimina, que no atiende ni entiende las necesidades del otro: insensible. Configuran un sentir social que se vuelca meritocrático, que se aleja de la justicia. Se entiende entonces que la formación del profesor en la práctica diaria es la que fortalece la atención hacia el otro, pues más que recibir cursos o estudiar posicionamientos teóricos, el profesor plantea en su practicidad educativa una sociedad que viva la diferencia.

La demanda de parte de los profesores para la atención a la diversidad encierra elementos pedagógicos, sociales y formativos, no solo para el propio profesor que atiende las necesidades e interviene con sus planes de clases en el desarrollo del estudiante, sino que está implicando a toda la comunidad en que se sitúa la escuela y a la sociedad en general. Desde la cuestión pedagógica, implica que se deje de considerar a los profesores como ejecutores de programa e interventores acartonados al programa de estudio; desde la parte social, implica, dejar de considerar el tema de la diversidad e inclusión social como un sin sentido y se pase a la práctica, vivir en y con la diferencia. En atención a la cuestión pedagógica y desde la inclusión social, se estaría dando un proceso formativo que no considere al otro como él o ella o como ellos, sino, como nosotros en este espacio. Desde la idea de López-Melero (2012), se estaría viviendo en la diversidad, en el respeto al otro.

Conclusión

Los resultados mostrados y el análisis hecho de los mismos permiten considerar que los saberes docentes que han ido adquiriendo los profesores en el quehacer no se pueden ignorar, de inicio porque han permanecido en el quehacer de la escuela integradora. Desde ella atienden la necesidad de educación especial que el estudiante presente. Otro elemento que se identifica en estos saberes, es que se confortan en ellos al decir que hacen una labor docente que les genera sentimientos de satisfacción por el hecho de que apoyan al otro y lo sienten como suyo, a la vez, saben que el padre de familia y el profesor de aula regular no les apoyan como quisieran. De todo ello se desprende que consideran la diversidad como asunto pendiente, porque se conoce información, pero no se aplica a la realidad en la que realizan la práctica. Cabe decir entonces, que más que enjuiciar a los profesores, falta desde la política pública y la política educativa atender el asunto de la Educación Especial en el hecho, por ejemplo atender las escuelas denominadas regulares y que cuentan con el servicio de USAER, a la vez, promover prácticas inclusivas desde la formación docente y desde luego,

fortalecer la atención a la diversidad con otras instituciones públicas, por ejemplo: salud, familia, escuela.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: TRILCE.
- Contreras, D., J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 61-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198004>
- Fernández, N., L. (2006). ¿Cómo analizar los datos cualitativos?. Butlletí LaRecerca. Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Goodson, I. F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(019), 733-758.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Hernández-Reyes, N. L. (2006). *Un proceso de concientización para la acción educativa*. Recuperado de http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4043/1/FPF_PTPF_01_0702.pdf.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México: McGRAW-HILL Interamericana.
- López-Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 26(2), 131-160. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890007>.
- Mercado, M. R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social: La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo editorial CINCA.
- Rockwell, E., y Mercado, R. (1988). Práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.

- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación: fundamento Básico*. Buenos Aires: Fundación Santillana
- Touraine, A. (2012). *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Van-Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books, S. A.
- Van-Manen. M. (2010). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

MODIFICACIONES MORFOLÓGICAS EN EL PROCESO DE LECTOESCRITURA EN SEGUNDO DE PRIMARIA CON POBLACIÓN VULNERABLE

MORPHOLOGICAL CHANGES IN THE SECOND-GRADE READING AND WRITING PROCESS OF BASIC EDUCATION WITH VULNERABLE POPULATION

José Ángel Vera Noriega (1), Ulises Delgado Sánchez (2), Marcela López Arizmendi (3) y Fernanda Gabriela Martínez Flores (4).

-
- 1.- Doctorado en Psicología, Desarrollo Humano y Bienestar Social. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo (CIAD). avera@ciad.mx
 - 2.- Centro de Investigación Transdisciplinar de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM),
 - 3.- Facultad de Psicología UAEM,
 - 4.- Facultad de Comunicación Humana de la UAEM
-

Recibido: 16 de septiembre de 2017
Aceptado: 8 de diciembre de 2017

Resumen

Los aspectos morfológicos en procesos de lectoescritura considerados en la producción de los niños escolarizados agrupan aspectos de grafía, ortografía, y sintaxis. La frecuencia de errores debe ser subsanada a partir de programas remediales diferenciados del currículo oficial. El presente trabajo tiene tres objetivos: 1) realizar un análisis teórico en torno al aprendizaje de la lectoescritura, 2) exponer la construcción de un programa remedial sobre aspectos morfológicos de la lectura y escritura, 3) analizar los factores de éxito y limitaciones asociados al programa. Los resultados obtenidos con prueba Wilcoxon muestran una Z de -2.201 para pre y post prueba. Los resultados muestran que el grupo de intervención obtuvo diferencias significativas en las características morfológicas de sus producciones de lectoescritura. Se concluye que los cambios en la situación de aprendizaje, así como el control de contingencias posibilitaron los cambios a partir de la intervención.

Palabras clave: morfología de lectoescritura, intervención en educación básica, modificación de la conducta, control de contingencias

Abstract

The morphological aspects in the processes of literacy considered in the production of school children group aspects of spelling, spelling, and syntax. The frequency of errors must be corrected from remedial programs differentiated from the official curriculum. The present work has four objectives: 1) to carry out a theoretical analysis around literacy learning, 2) to expose the construction of a remedial program on morphological aspects of reading and writing, 3) to analyze the factors of success and limitations associated with Program and 4) present the results obtained with Wilcoxon test obtaining a Z of -2.201 for both subtests. The results show that the intervention group obtained significant differences in the

morphological characteristics of their literacy productions. It was concluded that the changes in the learning situation as well as the contingency control made possible the changes from the intervention.

Keywords: Reading morphology, writing, intervention program in basic education, behavior modification, contingency control.

Introducción

El lenguaje oral y escrito tiene una gran importancia en el currículo oficial de la educación básica, ya que en el campo de formación de lenguaje y comunicación se espera que el alumno aprenda y desarrolle habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos (SEP, 2011).

El lenguaje es fundamental en el desarrollo de los niños, no solo se lee y se escribe en la escuela, es realmente al interior de la familia en donde el niño inicia con las interacciones que fomentan el inicio del lenguaje, sin esta interacción y estimulación, las bases necesarias para lograr una comunicación social, no serían posibles (Kantor & Smith, 2015).

Cuando estos efectos negativos logran permear la educación formal, existen condiciones de bajo logro académico y esto puede verse reflejado en los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), tan solo el promedio para la subprueba de lectura de los países que integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es de 496 puntos, mientras que México obtuvo en 2009 solo 425 puntos, pero para 2012 bajó a 424 puntos, teniendo a un 54.7% en nivel de logro I (INEE, 2016).

Los resultados de la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) muestra que en relación a lenguaje el 49.5% de la población nacional evaluada se ubica en el nivel I (el más bajo), y sólo el 2.6% de los estudiantes se ubicó en el nivel IV (INEE, 2016).

Los resultados del PLANEA en 2015, en el escenario donde se ha realizado el proyecto de intervención el 53% de los alumnos evaluados en 2015 por PLANEA (SEP, 2016) se encuentran en niveles de logro I y II en lenguaje y comunicación, estos resultados sugirieron la construcción de un programa remedial que fomentara el cambio en habilidades de lectura y escritura.

Antes de adentrarnos en programas remediales que se han propuesto para mejorar los procesos de lectoescritura, es pertinente destacar que se entiende por Lectoescritura al aprendizaje del lenguaje escrito consistente en apropiarse de un sistema determinado de símbolos y signos cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo cultural del niño (Vigotsky, 1995), por ello en el desarrollo de la lectoescritura intervienen una serie de procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la conciencia (Montealegre & Forero, 2006).

El conjunto de procesos psicológicos, que permiten el adecuado aprendizaje de los procesos de lectura y escritura en el individuo, son procesos perceptivos, de memoria de trabajo, de procesamiento de léxico, sintáctico y

semántico. Por escritura entendemos la habilidad de copia, dictado, y escritura espontánea de estímulos visuales (Toro & Cervera, 1984).

Por su parte la lectura posee aspectos morfológicos, los cuales tienen que ver con las respuestas que el sujeto genera a partir de la verbalización de un texto ya sea las palabras, oraciones o incluso un texto de mayor longitud, van relacionadas directamente con el texto que funciona como estímulo para el sujeto.

En este sentido se deben tomar en cuenta aspectos tales como los aspectos fonéticos y la estructura de la palabra, oración o texto (Ribes-Iñesta, Pineda, & Quintana, 2007), siendo importante para ello la conciencia morfológica, la cual es la capacidad de reflexionar y manipular morfemas y reglas de formación de palabras en un lenguaje, los morfemas son unidades más pequeñas dentro de las palabras (Kuo & Anderson, 2006). Según Kieffer y Lesaux (2012) Existe una relación entre el desarrollo de conciencia morfológica y conocimiento de vocabulario, es decir, no solo basta con conocer el tipo de letra y su sonido, se debe lograr que exista una decodificación y recuperación de estos morfemas para los procesos de lectura y escritura (Rueda, 1995).

A su vez Tomé y Rueda (2016), consideran que la conciencia morfológica va desarrollándose junto con el propio desarrollo del individuo, ya que inicia como una conciencia implícita alrededor de los cinco años hasta consolidarse en una conciencia explícita alrededor de los seis, la cual continúa en desarrollo logrando la transferencia de los procesos de lectura a una conciencia morfológica en la escritura alrededor del último año de primaria, mismo supuesto comprobado por Deacon & Kirby (2004) quienes refieren la relación entre morfológica y la lectura.

Programas de intervención de la lectoescritura

Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra (Bisquerra, 1998: 85) definen el programa como una acción previamente planificada, que buscan lograr objetivos, teniendo como finalidad satisfacer necesidades para potenciar determinadas competencias, es dar respuesta a unas necesidades previamente detectadas, la intención es lograr un programa que se suma a la propuesta curricular, pero que a la luz de la psicología educativa pueda aportar un programa que a pesar de tener contenidos comunes como la lectoescritura, el abordaje y la construcción del programa se diferencie del currículo oficial.

En Guatemala existe el Programa de lectoescritura eficaz con enfoque de valores, el cual consta de una serie de textos para primaria desde 1° a 6° grado, en este programa se provee a cada niño un libro de lectura y un cuaderno de ejercicios, a los niños de 1° a 3° se les proporciona un libro que contiene lecturas, estrategias, escritura, pensamiento lógico y ejercicios. Incluye guías metodológicas para docentes, con orientaciones para implementar el programa y actividades grupales para la reflexión (Caballeros & Gálvez, 2014).

Escoto (2013) creó un plan de intervención para trabajar con una niña de 6 años 11 meses que presentó dislexia del desarrollo, orientándose su trabajo a la concienciación fonológica, fonoarticulación y habilidades visopráxicas espaciales; presentando posterior a la intervención mejorías en leer y escribir

oraciones con sentido, manteniendo sus dificultades iniciales para abordar textos amplios.

Planteamiento del problema. Varela (2008) menciona que el trabajo de proceso de enseñanza de lectura y escritura requiere de proceso de estimulación perceptual y motora, así mismo Fiuza y Fernández (2014) señalan la estimulación motora y física para el trabajo con problemáticas de aprendizaje, por otro lado, debemos tomar en cuenta que puede existir dificultades que el propio estadio de desarrollo cronológico de los participantes sugiera. El problema de la alfabetización, por tanto, se convierte en una serie de sucesos que llevarán al estudiante al fracaso escolar (Guevara, Rugerio, Delgado, & Hermosillo, 2010).

Objetivo. Llevar a cabo un programa de intervención que permita la modificación en las habilidades de lectoescritura en niños de situación vulnerable, es decir, en un contexto familiar con educación formal limitada, carencia de recursos y bienes, mediante de la implementación a través de sesiones con estímulos específicos para lograr la modificación morfológica y formal de la lectura y escritura. Los objetivos particulares son: a) aplicar evaluación inicial para determinar las características de las habilidades de lectura y escritura de la población participante, b) implementar sesiones con estímulos específicos para lograr la modificación morfológica y formal de la lectura y escritura y c) aplicar evaluación final para determinar las modificaciones en las habilidades de lectura y escritura de la población participante.

Método

Participantes. 14 estudiantes de un grupo de segundo grado de primaria, de un rango de edad entre 7.5-8 años, 3 mujeres 4 hombres en el grupo de intervención y 2 mujeres y 5 hombres en grupo control, todos ellos estudiaban en una escuela del municipio de Tepoztlán en el Estado de Morelos. Se distribuyeron aleatoriamente a un grupo de intervención y otro control.

- Criterio de inclusión para el grupo de intervención: estudiantes con bajo rendimiento académico, ser población identificada con rezago académico por parte de la dirección escolar, niveles de ejecución con alto número de errores en el Test de análisis de la lectoescritura (TALE).
- Criterios de inclusión para el grupo control: estudiantes con alto rendimiento académico y con bajo número de errores en la prueba TALE.

Diseño Se utilizó un diseño mixto de comparaciones intra-sujeto y entre-sujetos (Arnau, 1984), con dos grupos, de intervención y control, los participantes fueron seleccionados a conveniencia. Se considera que el diseño mixto brinda una mayor eficacia en el procedimiento de intervención debido a que no solo se obtienen resultados promedio por grupo, sino que se brinda un seguimiento individual, puntual dentro del propio proceso de intervención, por tanto, se puede observar y analizar el resultado que se genera a partir de la intervención en cada participante en forma independiente.

Instrumentos

- Ficha de identificación: esta se constituye con los siguientes apartados: datos de identificación, datos sociodemográficos, características del niño: su desarrollo evolutivo, la situación problemática actual, historia escolar, comportamiento social, historia de institucionalización; características de la familia, características de los padres (Capafons, 1986; Izquierdo, 1982; Canalda, 1992).
- Test de análisis de lectoescritura. TALE. (Toro & Cervera, 1984.) El instrumento de carácter diagnóstico, permite obtener en tiempos cortos, pero con resultados detallados, el nivel general y las características esenciales de la lectura y escritura del niño al cual se aplique la misma. La construcción del Test de análisis de lectoescritura está determinada de la siguiente manera: a) *Subtest de lectura*. Cuenta con diferentes apartados de ejercicios, estos son: 1) serie de letras, 2) serie de sílabas. Y 3) serie de palabras. b) *Subtest de escritura*. La escritura se recoge en tres situaciones distintas: copia, dictado y escritura espontánea.

Procedimiento

- a) Etapa diagnóstica: realizada cuando los participantes cursaban el segundo semestre de primero de primaria, se realiza con el objetivo de evaluar el desempeño académico en el área de español, a partir de la revisión de calificaciones oficiales y la aplicación del Test TALE permiten determinar si existe o no una habilidad establecida en lectoescritura, se realiza una cuantificación de conductas disruptivas al interior del aula, estas se categorizaron cuando los alumnos no lograban: a) guardar silencio cuando un compañero se encontraba hablando, b) mantenerse en el área de trabajo, c) respetar a los compañeros, d) realizar la actividad.
- b) Etapa de pretest: a partir de la aplicación del Test TALE el cual permite determinar las características en relación a las habilidades de lectura y escritura de cada participante, los tipos de errores más frecuentes en cada uno de ellos, y por tanto brinda las pautas para el desarrollo del programa de intervención.
- c) Etapa de intervención: busca el entrenamiento en lectoescritura para lograr la transferencia de conductas logradas en situaciones controladas y específicas de aprendizaje a situaciones académicas no controladas. La intervención incluye el control de conductas disruptivas con la implementación de un reglamento interno para los participantes, y un sistema de contingencias para mejorar la disciplina.
- d) Etapa de postest: con la cual concluye el programa permite la recaudación de datos que reconozcan si existe un cambio significativo en las habilidades de lectoescritura de los participantes del grupo de intervención. Se realiza la aplicación del Test TALE.

Escenario del programa de intervención

Se trabaja dentro del centro escolar, los escenarios de trabajo donde se desarrolla el programa de intervención, fueron diversos, la mayor parte del programa se desarrolló al interior de la biblioteca escolar siendo este lugar un espacio donde se trabaja de forma circular en un solo o dos círculos cuando las condiciones del trabajo con el grupo así lo permitieron, pero debido a la naturaleza de algunas sesiones las cuales exigían un mayor espacio para su desarrollo se trabajó en el aula abierta.

Materiales

Se utilizaron diferentes materiales impresos, textos cortos, cuentos, palabras en cartón, fomi, imágenes, audios, colores, crayolas, pinturas, hojas blancas, para la realización de las actividades del programa.

Este material fue realizado específicamente para el programa de intervención, no es material existente en el aula de grupo o propiedad de la institución educativa, fue material ideado para el uso y facilitación del trabajo de contenidos que se abordan en la intervención, los textos utilizados fueron seleccionados y ordenados por nivel de complejidad, esto con la intención de lograr que el trabajo de los participantes tenga un aumento gradual de la demanda.

Este programa (ver tabla 1) fue construido para una población específica de niños de segundo grado de primaria, se diferencia del programa curricular del plan de estudios 2011 para segundo de primaria, pero cuenta con una estructura que brinda su característica remedial en el proceso de adquisición de la lectoescritura cuenta con 8 partes: 1) sesión de encuadre, 2) actividades copia, 3) actividades dictado, 4) actividades escritura espontánea, 5) actividades de lectura de palabras, 6) actividades de escritura de textos cortos, 7) actividades de comprensión lectora, y 8) sesiones de cierre del programa.

Tabla 1.
Cuadro descriptivo del programa

Habilidad	Subtipo	No sesión	Duración	Actividades	Descripción de actividades	Criterio de cumplimiento	Material
Lectura	Palabras	11,12, 13	270 min	Palabras progresivamente más largas. Palabras progresivamente más infrecuentes.	Lectura de series de 10, 15 y 20 palabras.	7 11 y 14 palabras correctamente leídas.	Laminas. Imágenes Letras didácticas
	Oraciones	14,15, 16	270 min	Frases progresivamente más largas.	Lectura de oraciones.	75% de la frase correctamente contestada. 5, 9, 12 palabras correctamente leídas en la oración.	Imágenes Serie de láminas Presentación ppt
	Textos cortos			Espacios interlineales progresivamente menores. Signos de puntuación progresivamente más frecuentes y variados.	Lectura de dos oraciones secuenciales. Lectura de tres oraciones secuenciales.	Lectura del 75% del texto. 5,9 y 12 palabras en cada caso.	Libro material didáctico del programa.

	Comprensión lectora.	17,18 19,20 21	450 min	Análisis auditivo de lectura de textos en voz alta		Contestar 7 de 10 preguntas.	Libro material didáctico del programa.
Escritura	Copia	2,3,4	270 min	Reproducción escrita de palabras progresivamente más largas	Reproducción de series de 20 palabras	14 palabras correctamente copiadas	Laminas. Imágenes Letras didácticas Hojas blancas Colores
	Dictado	5,6,7	270 min	Escritura de palabras y textos cortos progresivamente más largos.	Escritura a partir de un texto fijo el cual es adecuado a cada nivel de ejecución, la complejidad de los textos es progresivamente mayor.	5,9 y 12 palabras correctamente escritas en cada actividad.	Libro material didáctico del programa. Hojas blancas Colores
	Escritura espontánea	8,9,10	270 min	Escritura de ideas originales progresivamente más complejas.	Escritura de un cuento, como eje principal la libertad de escritura. Los cuentos solicitados deben ser progresivamente de mayor contenido. Cuentos de tres, seis y nueve renglones.	Escritura de una frase con sintaxis. Escritura de dos frases con sintaxis Escritura de tres frases con sintaxis	Hojas blancas Pinceles Pinturas acrílicas Pintura digital Crayolas Papel kraft plumones

De forma paralela se realizó un control de contingencias, a pesar de que el programa busca incidir en lectoescritura existen factores como las conductas disruptivas, las cuales tuvieron que controlarse, por tal motivo se otorga una plantilla al inicio del programa la cual personaliza cada participante, cuando el alumno cumple con la ejecución total de la situación de aprendizaje designada para la sesión. Las estampillas pueden ser eliminadas si el alumno incumple con el reglamento.

Resultados

En relación a la evaluación inicial (pre-test), se encontró en los resultados globales de las subpruebas de Lectura y Escritura del TALE (Toro & Cervera, 1984) que los participantes del grupo de intervención superan el número límite de errores en ambas subpruebas, siendo el límite máximo permitido en lectura de 32 errores, (Figura 1 parte superior izquierda).

En la prueba de escritura en el grupo de intervención se encontró que las frecuencias se rebasan en relación a los 14 errores máximos permitidos por la prueba de la siguiente manera: participante uno con 4 veces mayor, participante dos con una frecuencia 3.21 mayor, participante tres con una frecuencia 2.42 veces mayor, participante cuatro con 2.71 veces mayor, participante cinco y siete, con una frecuencia 2.57 veces mayor (Figura 1 parte inferior izquierda).

En la evaluación del pre-test del grupo control se puede apreciar que los errores que presentaron entra dentro de los rangos permitidos tanto en lectura como en escritura por el TALE (Figura 1 parte superior e inferior derecha).

En los resultados obtenidos posteriores a la aplicación del programa de intervención, se hizo evidente el decremento del número de errores en este grupo, los cuales disminuyeron considerablemente en relación a la evaluación

inicial de la tarea de lectura, al igual que en escritura, lo mismo que sucede con el participante tres en la tarea de escritura.

Por lo que se puede mencionar que la modificación de la frecuencia de errores acumulada en las subpruebas de lectura y escritura, tuvo un decremento significativo para todos los participantes, los niveles por debajo del límite máximo permitido de la prueba en relación a edad y grado escolar para el 83.3% de los participantes en el caso de la subprueba de lectura y en el caso de la subprueba de escritura para el 66.7% de los participantes (Figura 1)

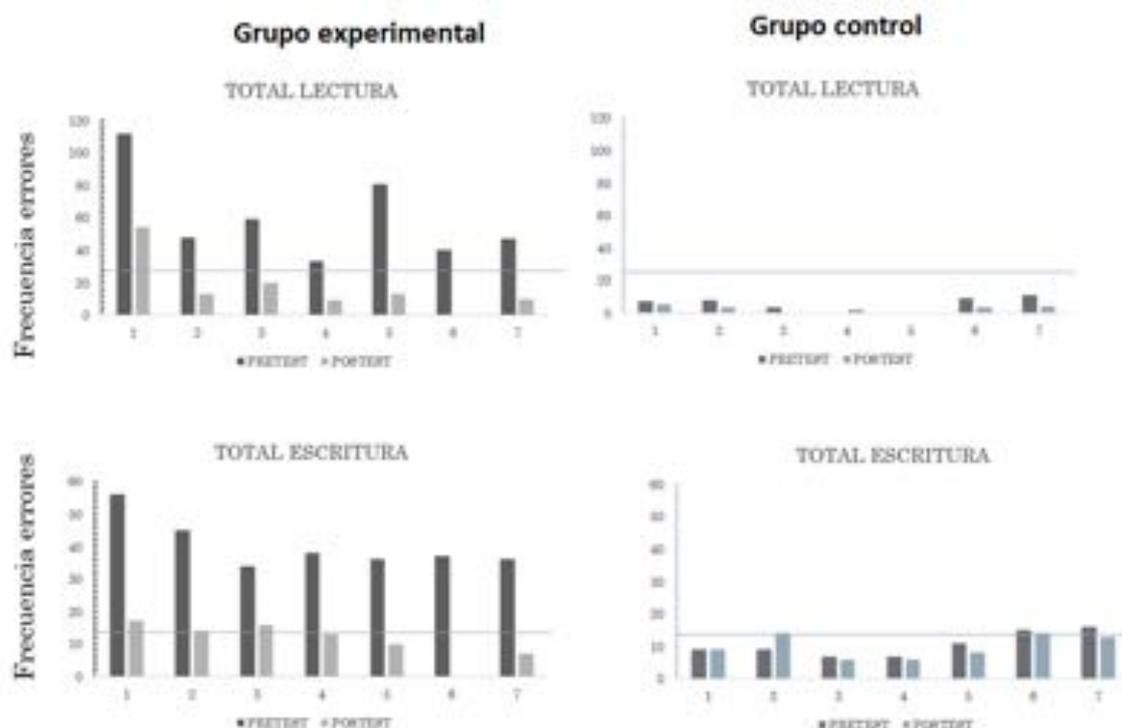


Figura 1. Resultados del pre-test y pos-test de la prueba TALE del grupo de intervención y control. No existen resultados posttest del participante No. 6 ya que este fue retirado del programa de intervención de manera voluntaria, el padre/tutor del participante solicitó su salida, apelando al propio consentimiento informado que fue firmado a inicio del programa, en donde se plantea el retiro inmediato en el momento que así lo desee el participante o el padre/tutor.

Se realizó un análisis no paramétrico de Wilcoxon (ver tabla 2) debido a que es un grupo relacionado con puntuaciones del pre-test y pos-test de un mismo grupo de participantes, obteniendo una Z de -2.201 y una sig. asintótica de 0.028 para ambas subpruebas tanto en lectura como en escritura, por tanto, se confirma que los resultados muestran una diferencia significativa en las características morfológicas de la lectura y la escritura en la ejecución del Test de análisis de la lectoescritura posterior a la implementación del taller de intervención, estos niveles se pueden diferenciar cuantitativamente con los del grupo de comparación quienes poseen una Z de -1.89 y una significancia de 0.058 para lectura, y en el caso de escritura muestran una Z de -0.957 y un nivel de significancia de 0.339, lo cual nos habla que las modificaciones de las evaluaciones pretest- posttest no son significativas en este grupo.

Tabla 2.

Comparativo del grupo de intervención y control pre post prueba TALE

ESTADÍSTICOS DE PRUEBA WILCOXON

FRECUENCIA ACUMULADA DE ERRORES POR ACTIVIDAD	GRUPO DE INTERVENCIÓN				GRUPO CONTROL			
	PRE TEST	POS TEST	Z	Sig.	Z	Sig.	PRE TEST	POS TEST
Letras	125	2	-2.21	0.02	-1.84	0.06	8	0
Sílabas	57	15	-2.02	0.04	-1.84	0.06	7	0
Palabras	149	63	-2.21	0.02	-0.81	0.41	6	4
Texto	60	30	-2.02	0.04	-0.37	0.70	13	11
Comprensión lectora	29	9	-2.22	0.02	-1.41	0.15	4	2
Total lectura	420	119	-2.20	0.02	-1.89	0.05	38	17
Copia	89	8	-2.20	0.02	-1.73	0.08	6	0
Dictado	116	27	-2.20	0.02	-1.80	0.07	29	20
Escritura espontánea	77	42	-2.20	0.02	-2.232	0.02	39	50
Total escritura	282	77	-2.20	0.02	-0.957	0.33	74	70

Discusión

Tomando en cuenta que el objetivo de la presente investigación fue realizar un proyecto de intervención que permitiera la modificación de las habilidades de lectoescritura con niños en situación de vulnerabilidad, podemos considerar que resultado del análisis de las diferencias entre las puntuaciones antes y después en el Test de análisis de la lectoescritura (Toro & Cervera, 1984) muestran un cambio significativo de los participantes del grupo con el que se desarrolló el programa de intervención, cambio que no se vio reflejado en el grupo de comparación, por tanto la modificación en las características morfológicas de las producciones de los participantes supone efectos relacionados al programa de intervención. Las modificaciones en el proceso de lectura, tuvieron un ajuste en cuanto al número de errores, es decir se modificaron tanto aspectos fonéticos como en la estructura de la palabra, las omisiones, sustituciones y vacilaciones, así como la repetición de palabras, tuvo, si bien no una extinción, sí un decremento en la frecuencia. Los cambios que hubo en el grupo de intervención contrastándose con el grupo de comparación se puede determinar que los cambios, aunque significativos, tienen aún un distanciamiento a la conducta meta; esto se relaciona principalmente con tres elementos: 1) complejidad de la tarea, 2) estructura de las palabras y 3) edad cronológica del participante.

La ejecución del proceso de lectura y escritura y su frecuencia de errores en segundo de primaria, debe entenderse a partir del propio desarrollo de la conciencia morfológica que se encuentra en esta etapa del desarrollo aún en proceso de consolidación, la cual muestra un cambio importante a partir del tercer ciclo de primaria, cuando el individuo tiene entre 8-9 años de edad, y el cual logra una consolidación entre los 12 y 14 años de edad es decir, el cambio mostrado en los participantes no logró la extinción de errores pero sí una disminución, lo cual se encuentra dentro de lo esperado para la edad cronológica de los participantes (Tomé & Rueda, 2016).

En este sentido, la frecuencia de errores en las ejecuciones durante el programa de intervención y posteriormente en la aplicación del test TALE, se presentan ejecuciones con menor acumulación de errores cuando las tareas

exigen la lectura de palabras con mayor relación a su léxico y contexto, basándonos en el supuesto que refiere que “la adquisición de nuevas funciones de estímulo-respuesta puede facilitarse cuando el individuo puede responder a una función estímulo-respuesta que es semejante para él” (Varela, 2008).

El adecuado desarrollo lector en los niños debe generar una delimitación de estadios de progresión jerárquica. Esto permitirá el reconocimiento de palabras y el conocimiento sintáctico, morfológico y pragmático, lo cual ayuda al desarrollo de habilidades de lectura y posteriormente se puede realizar una transferencia al proceso de escritura (Infante, 2003). Por tanto, los cambios que se puedan obtener tanto en lectura como en escritura reflejan la progresión jerárquica de los propios procesos.

Los elementos en el campo psicológico, tienen sus propias cualidades específicas, una interacción psicológica va más allá del efecto o respuesta que genere un objeto ante un organismo, los factores que constituyen el campo conductual se encuentran interrelacionados, (Ribes & López, 1985).

Existen elementos que debemos retomar en este apartado en consideración a los puntos que fortalecieron el programa de intervención. Como es el trabajo con un grupo reducido de participantes, un factor ligado a ello también fue la planeación de las actividades pues estas se encontraron previamente definidas (Webb, 1984). El control de factores situacionales: Los factores que se relacionan con la historia de los individuos y su conducta, se encuentran dentro del campo psicológico, uno de estos elementos son los eventos situacionales, estos son factores que disponen o probabilizan la ocurrencia de una función o respuesta del organismo, por tanto, las propiedades de estos factores disposicionales o situacionales, afectan directamente a la respuesta obtenida del individuo, aun cuando no formen propiamente parte del propio objeto (Ribes-Iñesta, 2004), el control de estímulos, entendiéndose que este control tiene como objetivo probabilizar una clase dada de conducta, que tendrá relación con el estímulo antecedente, por tanto, al lograr que la conducta aparezca o se extinga, logramos dicho control; este se da a partir del reforzamiento y el castigo (Marr & Tech, 2013). Tomando en consideración lo señalado por Varela (2008) el trabajo de proceso de enseñanza de lectura y escritura requiere de un proceso de estimulación perceptual y motora, así mismo Fiuza y Fernández (2014) señalan la estimulación motora y física para el trabajo con problemáticas de aprendizaje, este proceso de enseñanza aprendizaje esta mediado por múltiples factores, factores ligados al contexto sociocultural de los participantes (Fiuza & Fernández, 2014), puede propiciar el fracaso escolar, cuando el contexto es social y culturalmente bajo, las probabilidades de éxito escolar disminuyen, pues el individuo no cuenta con personas que puedan ser un soporte emocional y cognitivo.

Conclusiones

Los alumnos de la escuela primaria donde se realizó la intervención, tienen niveles de logro por debajo de lo esperado por parte del programa oficial vigente, lo cual coincide con las evaluaciones realizadas también por la propia escuela. Generar programas remediales al interior de los centros educativos

es una forma de dar atención a la población que se encuentra con rezago escolar aun en los primeros dos ciclos de primaria; se les debe dar atención para evitar un futuro fracaso escolar. Debemos tener en cuenta los parámetros de evaluación internacionales como PISA, así como la prueba nacional PLANEA en relación a comunicación y lenguaje, pues en México los niveles de logro se encuentran mayoritariamente en los niveles de más bajos, pero utilizando programas de intervención, se puede iniciar un cambio en el propio proceso de aprendizaje de los alumnos.

Referencias

- Álvarez, M., Riart, J., Martínez, M & Bisquerra, R. (1998). El modelo de programas. En R. Bisquerra (coord.). *Modelos de Orientación e intervención Psicopedagógica* (pp. 85-102). Barcelona: Praxis.
- Arnau, J. (1984). *Diseños de intervenciones en psicología y educación. Vol. II*. México D.F.: Trillas.
- Caballeros, M., & Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Revista Interamericana de Psicología*, 48(2), 212-222.
- Canalda, G. T. (1992). A life events scale for Spanish children. *European Journal of Psychological Assessment*, 8(3), 171-188.
- Capafons, J. A. (1986). La Información Diagnóstica General: una pauta estructurada de anamnesis para niños y adolescentes. Evaluación Psicológica. En J. A. Capafons, *La Información Diagnóstica General: una pauta estructurada de anamnesis para niños y adolescentes. Evaluación Psicológica*. (pp. 13-40).
- Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological Awareness: Just “More Phonological” The Roles of Morphological and Phonological Awareness in Reading Development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223-238. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716404001110>
- Escoto, A. (2014). Intervención de la lectoescritura en una niña con dislexia. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 55-69.
- Fiuza, M. J., & Fernández, M. P. (2014). *Dificultades del aprendizaje y trastornos del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Guevara, Y., Rugerio, J. P., Delgado, U., & Hermsillo, A. (2010). Análisis de los logros académicos de niños de primer grado, en relación con sus habilidades iniciales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46) 803-821.
- INEE. (2015). *Reporte para la comunidad escolar*. México: Autor.
- INEE. (2016). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. Obtenido de INEE: www.inee.gov.mx/planea/documentosrectores
- INEE. (2016). *Pruebas internacionales*. Obtenido de INEE: <http://www.inee.edu.mx/index.php/evaluaciones-internacionales/que-es-pisa-2016>
- Infante, M. D. (2003). El aprendizaje de la lectura y su sustento lingüístico. *Pensamiento Educativo*, 129-140.
- Izquierdo, A. (1982). *Prediagnóstico infantil. Cuestionario para padres*. Madrid.: TEA.

- Marr, J. M., & Tech, G. (2013). Do mi sol y Sol mi do: La simetría en el análisis de la conducta. *Revista Internacional de Interconductismo y Análisis de Conducta*, 1(2), 4-13
- Kantor, J. R., & Smith, N. W. (2015). *La Ciencia de la Psicología. Un estudio interconductual*. México: Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Kieffer, M., & Lesaux, N. (2012). Development of Morphological Awareness and Vocabulary Knowledge in Spanish-speaking Language Minority Learners: A Parallel Process Latent Growth Curve Model. *Applied Psycholinguistics*, 33, 23–54.
- Kuo, L. J., & Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161-180. doi: 10.1207/s15326985ep4103_3
- Montealegre, R., & Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.
- Ribes-Iñesta, E. (2004). Acerca de las funciones psicológicas: un post-scriptum. *Acta comportamentalía*, 117-127.
- Ribes-Iñesta, E., Pineda, L. A., & Quintana, C. (2007). A functional analysis of the acquisition of language as behavior. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 161-180.
- SEP. (15 de 10 de 2015). *Secretaría de Educación Pública*. Obtenido de <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-primaria>
- Tomé, B., & Rueda, M. (junio de 2016). *Papel de la conciencia morfológica en la lectura y escritura en alumnos de 1º de primaria*. Tesis de grado no publicada. Salamanca, España.
- Toro, J., & Cervera, M. (1984). *T.A.L.E. Test de análisis de la lectoescritura*. Madrid, España: Aprendizaje-Visor.
- Varela, J. A. (2008). *Aprender a leer: Programa de Lectura*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas III*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Webb, N. M. (1984). Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños. *Infancia y Aprendizaje*, 7(27-28), 159-183.

ESTUDIO DE CASO: PROCESO ADMINISTRATIVO EN EMPRESA PYME DEL SECTOR EDUCATIVO PRIVADO DE CIUDAD OBREGÓN

CASE STUDY: ADMINISTRATIVE PROCESS IN SME ENTERPRISE OF THE PRIVATE EDUCATIONAL SECTOR OF CIUDAD OBREGÓN

Laura Elena Morales Clark

Lic. Estudiante de Maestría en Gestión Organizacional. Instituto Tecnológico de Sonora.
laura_clark91@hotmail.com

Recibido: 5 de julio de 2017
Aceptado: 11 de diciembre de 2017

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo determinar el nivel de aplicación de cada elemento del proceso administrativo de la pequeña y mediana empresa de ahora en adelante, Pyme, enfocada al servicio educativo privado de Ciudad Obregón Sonora, la cual fue seleccionada como muestra. Obteniendo como referencia un total de 32 instrumentos aplicados, el cual consistió en una encuesta con escala de medición de Liker para evaluar los elementos del proceso administrativo, logrando un (Alfa de Cronbach = .932). Los resultados obtenidos muestran correlación positiva en ($p < 0,01$) en las dimensiones del proceso, es decir, la organización posee un proceso administrativo integrado, sin embargo, es de manera informal, de tal forma que, cuenta con áreas de oportunidad que a su vez repercuten en el desempeño organizacional tales como el logro de los objetivos establecidos de forma idónea.

Palabras claves: Proceso administrativo, Pymes, formalización.

Abstract

The objective of this paper is to determine the level of application of each element of the administrative process of the small and medium enterprise from now on, SME focused on the private educational service of Ciudad Obregón Sonora, which was selected as a sample. As a reference, a total of 32 applied instruments were used, which consisted of a survey with a Liker measurement scale to evaluate the elements of the administrative process, achieving a (Cronbach's Alpha = .932). The results obtained show a positive correlation ($p < 0.01$) in the dimensions of the process, that is, the organization has an integrated administrative process, however, it is informal, so that it has areas of opportunity that In turn impact on organizational performance such as the achievement of the objectives established in an appropriate way.

Keywords: Administrative process, SMEs, formalization

Introducción

Todas las empresa forman parte del desarrollo de un país, hablando de aspectos económicos, especialmente las Pymes, que, por su gran número y el potencial que representan, adquieren la importancia de considerar en su gestión los conceptos y prácticas administrativos, con el fin de lograr un alto rendimiento en cuanto rentabilidad, ya que de acuerdo con Rodríguez y Vargas (2017) son la principal fuente de empleo en el país con un 72%, y es preocupante el índice de fracasos de estas empresas en sus primeros años e incierta su esperanza de vida, tal como lo señala el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015) que menciona que 6 de cada 10 empresas enfocadas al servicios sobreviven en su primer año, teniendo una esperanza de vida al nacer, de 8 años. Por su parte, la esperanza de vida aumenta conforme se extiende su tamaño. Un ejemplo de ello son las empresas que tiene una edad madura de 20 años y un rango de empleados de 31 a 100, solo permanecen con vida 65 de cada 100.

Mientras que los errores más comunes del fracaso de estas empresas según la Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros (CONDUSEF, 2013) es la falta de un análisis estratégico, una mala gestión y la incompetencia del director, mencionando que en ocasiones no se cuenta con una planeación formal y habitualmente el administrador es el dueño, por lo tanto la toma de decisiones no es formalizada y no está capacitado para tal puesto.

Dada la demanda de estas empresas y mencionando que en México las Pymes son el eje transversal de la economía del país, ya que son la principal fuente de generación de empleos, de los 4 millones 15 mil empresas, el 99.8% son Pymes que corresponde al 52% del PIB y el 72% de empleos del país (INEGI, 2015). Es por ello la importancia de la formalización del proceso administrativo, logrando una base firme que los lleve a permanecer en el mercado y contribuir con el crecimiento de la economía en el país.

De acuerdo a lo anterior y haciendo referencia a un estudio de la formalización administrativa de la pequeña y mediana empresa industrial alimentaria de Ciudad Obregón, donde los hallazgos demuestran que las empresas Pymes locales del sector no cuentan con un proceso administrativo formalizado como tal (Vásquez, Wendlandt y López, 2016). Surge la oportunidad de analizar la formalización del proceso administrativo en una empresa Pyme del sector educativo, por lo que surge la presente investigación para dar respuesta a la siguiente interrogante ¿Cómo se aplica el proceso administrativo de la Pyme enfocada al servicio educativo privado en Ciudad Obregón?

La importancia de la formalización del proceso administrativo está presente en la actualidad ya que puede llegar a reducir el número de Pymes en crisis, por lo que surge la presente investigación con el objetivo de analizar el proceso administrativo para determinar el grado de formalización del proceso en la Pyme del sector educativo privado de Ciudad Obregón.

Cada uno de los elementos del proceso administrativo juegan un papel importante en el logro de los objetivos organizacionales, sin embargo, de acuerdo a Koontz, Weihrich y Cannice (2012) mencionan que la planeación y

el control, no pueden actuar de forma separada, es decir, cualquier intento por controlar sin una buena planeación no tiene sentido, dándole de esta manera la importancia al control ya que es el que mide la forma en que se lleva a cabo la planeación, por su parte Múch y García (2015) mencionan que el control es de vital importancia ya que establece medidas correctivas de los planes organizacionales.

Con base a lo anterior surge la siguiente hipótesis a fin de ser comprobada:

H¹. Los elementos del proceso administrativo de la Pyme de Ciudad Obregón enfocada al servicio educativo privado están relacionados de forma significativamente positiva.

Revisión de literatura

Las Pymes representan gran importancia para la economía y para el desarrollo del país por el número de empleos que constituyen, sin embargo, no todas llegan a permanecer en el mercado, ya que existen limitaciones tales como mencionan Muritala, Awolaja y Bako (2012) que dentro de las más comunes que obstaculizan el crecimiento de las pequeñas y medianas empresas son la falta de apoyo financiero, la mala gestión, la corrupción, la falta de capacitación y experiencia, la infraestructura deficiente, las ganancias insuficientes y la baja demanda de productos y servicios. Por su parte Palomo (2005) hace mención que el crecimiento y la permanencia de las organizaciones se limita ya que no se analiza de manera formal la gestión de las Pymes. Mientras que Kauffman (2001) plantea la problemática de las Pymes ante la globalización haciendo mención a que a nivel interno las organizaciones escasean de sistemas de planeación, organización administración y controles eficientes.

El fin principal de las organizaciones es ser competitivas por lo que concentran su trabajo en lograr los objetivos, dicho de otra manera, desde la era de Taylor, con la administración científica donde se buscaba la máxima prosperidad, se situaban los mejores resultados en cuanto productividad, en la actualidad del siglo XXI se busca de igual forma alcanzar una eficiencia y eficacia organizacional, integrando en los conocimientos, habilidades, competencias, destrezas, valores etc., que poseen las personas para el logro del objetivo organizacional. dándole la importancia que merece la administración como factor esencial para poder cumplir con los objetivos, concibiendo las funciones del administrador como: planear, organizar, dirigir, integrar y controlar, ya que dichos procesos ayudan a una organización a brindar un servicio y/o producto de mejor calidad, así como ser competitivas en el mundo dinámico en el que nos encontramos.

Los antecedentes del proceso administrativo nos remontan a un sinnúmero de diversidad de teorías y conceptos en combate, tales como lo son, por mencionar algunos; Taylor con el modelo científico, Henry Fayol el modelo clásico, Max Weber su modelo burocrático, Elton Mayo con el modelo de factores sociales, Herbert Simon como hombre administrativo, Chester Bernard, Henry Mintzberg con los papeles administrativos y Michael Porter con la estrategia corporativa (Galicia y Monroy, 2016).

Destacando que es un factor importante de la gestión organizacional y constituye el logro de ser competitiva y permanecer en el mercado de las Pymes ya que según Galicia y Monroy (2016) el proceso administrativo forma argumentos, modelos deseables, lo que debe ser, políticas, misiones, objetivos, que por argumento estratégico, de autoridad o por consenso, constituyen creencias y mueven las acciones humanas, es decir, busca que una organización tenga formalizado un proceso hacia el logro de los objetivos, por su parte Münch (2014) define al proceso administrativo como un conjunto de fases, períodos o funciones integradas de forma sucesivas por medio de las cuales se efectúa la administración. Administrar implica diseñar y mantener un ambiente en el que individuos que trabajan en grupos cumplan sus metas específicas de manera eficaz (Koontz, Weihrich y Cannice, 2012). El proceso administrativo está integrado por cinco elementos los cuales son planeación, organización, integración, dirección y control (Fayol, 1916; Koontz, Weihrich y Cannice, 2012; Münch y García, 2015; Velásquez, 2000).

De los elementos del proceso administrativo según Koontz, Weihrich y Cannice (2012) consiste en la selección de misión y objetivos, así como de las acciones para lograrlos, empleando la toma de decisiones, es decir, elegir una acción entre varias alternativas. Dentro del proceso de planeación se establecen ocho tipos de planes los cuales se clasifican como:

- a) *Misiones o propósitos.*
- b) *Objetivos o metas.*
- c) *Estrategias.*
- d) *Políticas.*
- e) *Procedimientos.*
- f) *Reglas.*
- g) *Programas.*
- h) *Presupuestos.*

Por su parte el proceso de organización según Koontz y Weihrich (2003) supone una estructura deliberada y formal de funciones o puestos, que deberán desempeñar los individuos, es decir, garantiza la asignación de todas las tareas necesarias para el cumplimiento de metas, dicha función organizacional debe incorporar:

Los elementos que integran el proceso de organización son:

- a) *Organigrama.*
- b) *Descripción de puesto.*
- c) *Delegación de autoridad.*
- d) *Manual de la organización.*

La integración según Münch (2014) es el proceso mediante el cual se toman los recursos indispensables para llevar a cabo las decisiones necesarias para el logro de los planes, es decir, consiste en mantener seleccionados los cargos en la estructura de la organización, se identifican las necesidades de la fuerza de trabajo, ubica los talentos disponibles y recluta, selecciona, coloca, promueve, evalúa y capacita, o desarrollar de otra forma a los candidatos y ocupantes actuales de los puestos con el fin de cumplir con sus tareas de forma efectiva y eficiente. Dicho proceso está muy relacionado con el proceso

de organizar, en el establecimiento de funciones y cargos. Los elementos que constituyen el proceso de organización son:

- a) *Proceso de dotación del personal.*
- b) *Inducción del personal.*
- c) *Manual de bienvenida.*

Por su parte el proceso de dirección según Münch (2014) es el cumplimiento de los planes de acuerdo con la estructura organizacional, es decir, es el proceso de influir en las personas para que contribuyan al logro de las metas y objetivos organizacionales. Se enfoca en los factores humanos, la motivación, el liderazgo y la comunicación. El proceso de dirección está integrado por:

- a) *Toma de decisiones*
- b) *Motivación.*
- c) *Liderazgo.*
- d) *Comunicación.*

Por último el proceso de control consiste según Koontz, Wehrich y Cannice (2012) en la medición y corrección del desempeño de la organización, con fin de garantizar que los objetivos y los planes se cumplan. Es decir, el proceso de control implica la evaluación, retroalimentación de anomalías con el fin de garantizar un mejor desempeño en la organización. El proceso de control, en cualquier lugar incluye tres pasos, que son los siguientes:

- a) *Establecer estándares de calidad.*
- b) *Medir el desempeño en referencia a los estándares.*
- c) *Corregir las anomalías de los estándares y planes.*

De esta forma se presentan los mínimos elementos que conforman el proceso administrativo, considerando que las organizaciones-empresas son dinámicas y día con día surgen nuevas necesidades en el mercado, por lo cual el proceso administrativo es continuo, haciendo mención a esta analogía de acuerdo con Münch (2010) quien plantea el proceso administrativo como una serie de funciones sucesivas por medio de las cuales se lleva a cabo la administración.

Metodología

En la presente investigación se analizó la formalización del proceso administrativo en la Pyme educativa de Ciudad Obregón, realizando un estudio de corte cuantitativo con alcance descriptiva, utilizando un diseño transversal-no experimental, porque solamente se mide en un momento y no se manipulan las variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Para el proceso de recolección de datos se elaboró un instrumento, que consta de dos apartados, como primer parte los datos demográficos (edad, puesto, antigüedad en la empresa, generó y escolaridad). Continuando en el segundo apartado que consta de cinco dimensiones que son los elementos del proceso administrativo, planeación, (11 indicadores), organización (7 indicadores), integración (6 indicadores), dirección (9 indicadores), por último control (6 indicadores), logrando un total de 39 reactivos, mientras que el segundo apartado se constituye de una escala de Likert para su medición con cinco opciones de respuesta que costa desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre).

Para efectos de fiabilidad y validez del instrumento, fue validado por expertos, mientras que para el coeficiente fiabilidad mostro un (Alfa de Cronbach) de .932, en total de los indicadores, por su parte la tabla 1, muestra los resultados de la fiabilidad por dimensiones del instrumento, resaltando que el proceso de planeación muestra un índice bajo de los niveles deseables, tomando en cuenta que superior de .70 es considerado como aceptable.

Tabla 1.
Niveles de confiabilidad

Dimensiones	Alfa de Cronbach
Planeación	$\alpha = .658^*$
Organización	$\alpha = .763$
Integración	$\alpha = .811$
Dirección	$\alpha = .799$
Control	$\alpha = .723$

Fuente: elaboración propia

Procedimiento

Para efectos de la investigación se llevó a cabo el siguiente procedimiento: (1) revisión de literatura; (2); diseño del instrumento de medición; (3) validación y aplicación del instrumento; (4) ya que se obtuvieron los datos se continuó con la captura y elaboración de la base de datos en el programa estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS) en su versión 21; (5) para finalizar se analizaron los datos recolectados, se interpretaron y redactaron los resultados del estudio para la elaboración de la investigación.

Resultados

Como primer apartado de los resultados, se muestran los datos demográficos de los participantes en la tabla 2.

En el segundo apartado se muestra las correlaciones de los elementos del proceso administrativo, logrando identificar un correlación significativa en un nivel 0,01. (Tabla 3).

De acuerdo con la prueba estadística de Pearson se observan correlación en los elementos del proceso administrativo de la Pyme tomada como muestra (Tabla 3). Planeación y organización muestran una media correlación ($r=.571$; $p=0.01$); de igual forma los elementos de planeación e integración se comportan con una media correlación ($r=.567$; $p=0.01$); por su parte planeación y dirección se comportan con una media correlación ($r=.661$; $p=0.01$); por último planeación con control muestra una débil correlación ($r=.448$; $p=0.05$); la más fuerte correlación que se obtuvo es de los elementos de integración y organización ($r=.828$; $p=0.01$); para continuar con correlaciones altas organización e dirección ($r=.784$; $p=0.01$); organización y control con ($r=.710$; $p=0.01$); integración y dirección de igual forma obtuvieron una alta correlación ($r=.784$; $p=0.01$); integración y dirección ($r=.750$; $p=0.01$); por ultimo dirección y control logrando un alta correlación ($r=.709$; $p=0.01$). Con

lo cual se logra cumplir H₁, los elementos del proceso administrativo están correlacionados de forma significativamente positiva, argumentando la opinión de Koontz y Weihrich (2003); Koontz, Weihrich y Cannice (2012); Münch (2014) los cuales mencionan que el proceso administrativo debe estar compuesto de forma integral ya que sus dimensiones están relacionadas entre sí.

Tabla 2.
Características demográficas de los participantes (N=32)

Características	n	%
Género		
Hombre	2	93.8
Mujer	30	6.2
Edad		
20-25	2	6.3
26-31	4	12.5
32-37	8	25.0
38-43	11	34.4
44-49	3	9.4
Más de 50	4	12.5
Nivel académico		
Licenciatura	29	90.6
Otro	3	9.4
Antigüedad laborando		
Menos de 1 año	4	12.5
1 a 5 años	8	25.0
5 a 10 años	15	46.9
10 a 15 años	4	12.5
15 a 20 años	1	3.1
Puesto que desempeña		
Directivo	4	12.5
Maestro	23	71.9
Administrativo	5	15.6

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3.
Correlación de las dimensiones del proceso administrativo

	1	2	3	4	5
1. Planeación	1				
2. Organización	.571**	1			
3. Integración	.567**	.828**	1		
4. Dirección	.661**	.784**	.784**	1	
5. Control	.448*	.710**	.750**	.709**	1

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

De forma descriptiva el proceso de planeación, en la organización muestra un comportamiento esperado donde los elementos del proceso de planeación son formalizados de acuerdo a los participantes entre el nivel casi siempre y siempre, excepto indicadores de *participación de los objetivos de la organización por parte de los empleados* y *elaboración de presupuestos de*

utilidad en referencia a las horas laborales con un 3.5 de media lo cual indica un algunas veces.

El tercer apartado el proceso de organización de igual forma se presentó una moda de 4 que corresponde a la dimensión casi siempre y 5 que corresponde a la dimensión siempre, presentando un nivel más bajo el indicador *la empresa cuenta con manuales o instructivos para la realización de actividades* representada con una media de 3.2 que representa algunas veces. En el proceso de integración los resultados demuestran que *la organización no cuenta con manuales de inducción*, representada con una media 3.1, mientras que el resto de los indicadores demuestra una formalización deseada.

Por su parte en el apartado del proceso de dirección se muestra un nivel de mediana de 3 en el indicador *la organización ofrece incentivos*, demostrando un nivel bajo sobre lo esperado, mientras que el resto de los indicadores se comportan dentro de los rangos establecidos de casi siempre y siempre. Por último, en el proceso de control el diagnóstico, se demuestran los rangos establecidos, excepto el indicador *se recibe retroalimentación de los trabajos realizados* con una media por abajo de 4, lo cual indica que su nivel de formalización es de algunas veces.

Para efectos de la comprobación de la hipótesis; el proceso de control tiene una mayor formalización en la Pyme de servicio educativo en Ciudad Obregón, se comprueba de manera significativamente positiva destacando una media superior al resto de los elementos que integran el proceso administrativo, es decir, la organización-empresa le otorga una mayor importancia al control, ya que es el encargado de garantizar que se cumplan los objetivos, detectando anomalías y corrigiéndolas de manera oportuna.

Discusión

La planeación de acuerdo con Koontz, Weihrich y Cannice (2012) es la principal de todas las funciones gerenciales, se basa en seleccionar la misión y objetivos con el fin de elegir las acciones necesarias para su cumplimiento, es necesario tomar decisiones, es decir, se debe seleccionar las acciones entre varias alternativas, de forma que los planes faciliten un enfoque racional para alcanzar los objetivos preestablecidos.

De acuerdo a los resultados obtenidos la organización cuenta con un proceso de planeación establecido, destacando con ello una buena función gerencial, sin embargo, se presentan algunas áreas de oportunidad que podrían repercutir en el logro de los objetivos, por lo que se recomienda desde el punto de vista de la toma de decisiones la importancia de la participación de los miembros en los objetivos de la organización, por su parte Simon (1984) menciona que las organizaciones administrativas son sistemas de comportamiento, en los cuales se espera que los miembros de la organización orienten sus comportamientos de acuerdo con ciertos fines que se adopta como objetivos de la organización. Es decir, que se espera que el grupo de personas que conforman la organización orienten y ejecuten sus acciones de acuerdo a los objetivos que desea cumplir la organización, esto implica un diseño de estrategias donde los miembros de la organización se vean involucrados en la toma de decisiones para el logro de los objetivos, dicho de

tal manera que se sientan parte de la institución y sus logros, impactando de forma directa en la misión y visión de la organización-empresa.

Por su parte Bolaños (2011) argumenta que planificar en las organizaciones administrativas, está por encima de un simple rediseño estructural, lo cual implica reformular estrategias para el logro de los objetivos de forma holística, es decir, que se incorpore todos los elementos que componen la organización. De tal manera que prevalezca el socialismo. Por otra parte de acuerdo a Koontz & Weihrich (2007) tomar en cuenta los presupuestos de utilidad ya que refuerzan los aspectos de capital económico y de alguna manera se ve reflejado en el proceso de control de la organización.

En lo que respecta al proceso de organización, la institución formaliza un nivel deseable en el proceso, destacando las principales obligaciones o actividades involucradas de los empleados, sin embargo es de gran utilidad que se encuentre plasmado en un manual o instructivo las actividades a realizar del personal que integra el organigrama de la institución. Es de importancia destacar y tener claridad de las actividades a realizar ya que según Velásquez (2000) los empleados que trabajan dentro de la organización atienden sus actividades de forma que contribuyen al logro de las metas. Las cuales están o debieran estar diseñadas de manera que el rendimiento individual contribuya al éxito de los departamentos, que por su parte ayudaran al éxito de las divisiones, y de forma general contribuirán al éxito de la organización.

Referente a lo anterior la organización en el proceso de integración, el cual busca el cumplimiento de la selección, inducción y reclutamiento del personal, es decir, se determina o especifican las características acordes a los puesto de trabajo, dicho proceso es de relevancia ya que implica la contratación de personal acorde a lo que la organización requiere, tomando en cuenta la importancia es necesario recalcar que la organización presenta áreas de oportunidad en cuanto a los aspectos de inducción.

Resaltando la importancia de estos aspectos para el cumplimiento de las actividades se debe tomar en cuenta el proceso de inducción ya que según Cane (1997) la inducción es el principal paso para logro de un compromiso perdurable, donde el objetivo de un programa de inducción es fortalecer un pensamiento positivo del trabajo en los que serán los nuevos miembros del personal. La inducción es un medio para dar información al nuevo personal de la organización y una nueva forma de integrar a las personas, de manera que se transformen en la parte productiva de la fuerza laboral. Además de acuerdo con Bermúdez (2011) la inducción es un proceso de suma importancia para la aceptación de los trabajadores en el inicio de sus labores, es decir, dicho proceso puede entenderse como una socialización del nuevo personal.

En el proceso de dirección se presenta un comportamiento esperado, tomando en cuenta algunas áreas de oportunidad anteriormente analizadas, tales como los aspectos de inducción que a su vez repercuten en aspectos de socialización, que implica liderazgo, comunicación, motivación entre otros que son los que integran al proceso de dirección. Como parte de la recomendación que se hace es fomentar más la parte de conocer al personal de tal forma que se pueda saber que aspecto lo motivan, ya sean incentivos (económicos) de reconocimiento, que es una de las áreas de oportunidad de dicho proceso. Estos aspectos se pueden ver desde la teoría de las nuevas relaciones

humanas, en la cual Malow (1991); Herzberg (1974) plantea sus teorías de motivación como una faceta de una nueva filosofía de vida, una nueva concepción del hombre, el principio de una nueva era de trabajo. Menciona las necesidades de los individuos que al ser cumplidas llegan a la autorrealización, el proceso de autorrealización conduce a cada individuo a los niveles más altos de eficiencia. Entre más satisfactorio sea para el empleado el trabajo, más eficiente será el trabajo que desempeña.

Por último el proceso de control implica evaluación, la cual se da con el fin de corregir aquellas anomalías que detecten, sin embargo resaltando en la institución una área de oportunidad, será difícil poder mejorar alguna anomalía cuando no se determina un parámetro idealista, por su parte Velásquez (2000) plantea que la función de control consisten en medir el rendimiento, compararlo con los estándares y tomar la medida correctiva, como recomendación se debe hacer una comparación y dar retroalimentación de aquellas anomalías detectadas con el fin de corregirlas. De esta forma se podrá determinar si la organización debe generar un cambio con el propósito de satisfacer los estándares preestablecidos. Resaltando la importancia del control en la organización y reconociendo que es un proceso continuo.

Conclusión

De forma general y en función a los resultados obtenidos en cuanto a la investigación sobre la aplicación del proceso administrativo en la Pyme del sector educativo privado en Ciudad Obregón se puede mencionar que tienen un proceso administrativo determinado, donde sus elementos están integrados, por lo tanto la organización-empresa cuenta con los elementos necesarios para el logro de una exitosa gestión administrativa, sin embargo se presentan algunas áreas de oportunidad que a su vez repercuten en su desempeño, como el logro de los objetivos establecidos de forma idónea. Es importante mencionar que la organización pose fortalezas del proceso administrativo, las cuales hacen que sea eficiente y competitiva, sin dejar de tomar en cuenta las recomendaciones para dar solución a las posibles áreas de oportunidad anteriormente mencionadas. Por último, es importante mencionar y resaltar la importancia del proceso administrativo en general, tomando en cuenta que no es algo sencillo, ya que implica un sinnúmero de actividades a realizar en cada elemento del proceso, por ello la importancia de planear, organizar, integrar, dirigir y controlar las actividades, de tal forma que se logre un proceso y estas actividades se estén llevando a cabo de forma eficiente y eficaz para el desempeño de la organización.

Referencias

- Bermúdez, H. L. (2011). La inducción general en la empresa. Entre un proceso administrativo y un fenómeno sociológico. *Universidad & Empresa*, 13 (21), 117-142.
- Bolaños, R. (2011). El desarrollo organizacional como estrategia para la modernización en la administración pública. *Revista Nacional de administración*, 2(1), 135-144.

- Cane, S. (1997), *Cómo triunfar a través de las personas*, Bogotá: McGraw-Hill.
- CONDUSEF (2013). Errores más comunes del empresario PYME. Recuperado de <http://www.condusef.gob.mx/index.php/empresario-pyme-como-usuarios-de-serviciosfinancieros/548-errores-mas-comunes-del-empresario-pyme>.
- Fayol, H. (1916). *Administración industrial et Générale*. Donod Editeur, Paris.
- Galicia, D., & Monroy, M.E. (2016). La retórica y el discurso administrativo. *Contaduría y Administración* 61(3), 582–598. DOI: 10.1016/j.cya.2015.06.003
- Hernández-Sampieri, Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. Ed.). México: McGraw Hill Education.
- Herzberg, F. (1974). Motivation-hygiene profiles: Pinpointing what ails the organization. *Organizational Dynamics*, 3 (2) ,18-29.
- INEGI (2015). Esperanza de vida de los negocios. Boletín de prensa, 087/15, 1-2.
- Kauffman, S. (2001). *El desarrollo de las micro, pequeñas y medianas empresas: Un reto para la Economía Mexicana*. Consultado en www.uv.mx/iiesca/revista2001-1/empresas.htm.
- Koontz, H. & Weihrich, H. (2007). *Elementos De Administración: Un Enfoque Internacional*. (7ma. ed.). México: Editorial McGraw-Hill.
- Koontz, H., Weihrich, H. & Cannice, M. (2012). *Administración: Una Prospectiva global y empresarial*. (14ª ed.). México: Editorial McGraw-Hill.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*: Díaz de Santos.
- Münch, L. (2014). *Administración. Gestión organizacional, enfoques y proceso administrativo*. (2da. ed.). México: Editorial Pearson Educación.
- Münch, L., & García, J. G. (2015). *Fundamentos de administración*: Editorial Trillas.
- Muritala, A. T.; Awolaja, A. M. & Bako, Y. A. (2012). Impact of small and medium enterprises on economic growth and development. *American Journal of Business and Management*, 1 (1) ,18 -22.
- Rodríguez-Ortega, Á. D., & Vargas-Hernández, J. G. (2017). Plan de intervención organizacional para una Pyme de automatización: caso de Estudio Gisitca. *Gestión Joven*, (16), 22-34.
- Simon, H. A. (1984). *El Comportamiento administrativo: estudio de los procesos de decisiones en la organización administrativa*: Aguilar.
- Vásquez, M.D., Wendlandt, T.R., & López, M.E. (2016). La formalización administrativa de la pequeña y mediana empresa industrial alimentaria de Ciudad Obregón, Sonora, México. *Revista Global de Negocios*, 4(2) ,34-44.
- Velásquez, F. (2000). El enfoque de sistemas y de contingencias aplicado al proceso administrativo. 77, 27-40. Consultado en: http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/1197/1/Enfoque_sistemas_contingencias_aplicado_administrativo.pdf.

EL DIRECTIVO Y EL CONTEXTO ESCOLAR: IMPLEMENTACIÓN Y USO DE TIC EN PLANTELES DEL COBAO¹

MANAGER AND SCHOLAR CONTEXT: ICT USE IN FOUR INSTITUTIONS OF THE COLLEGE OF BACHELORS IN OAXACA STATE

Javier Damián Simón (1), José Antonio Rosales Barrales (2), Bertha López Azamar (3) y Flor Garza Vargas (4)

-
- 1.- Doctor en Enseñanza Superior por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos; Profesor investigador adscrito al Departamento de Ciencias Empresariales de la Universidad del Papaloapan, campus Tuxtepec. damián_ce@hotmail.com
 - 2.- Maestro en Ciencias de la computación por el Instituto Tecnológico de Orizaba; Profesor investigador adscrito al Departamento de Enfermería de la Universidad del Papaloapan, campus Tuxtepec.
 - 3.- Maestra en Ciencias de la computación por el Instituto Tecnológico de Orizaba; Profesora investigadora adscrita al Departamento de Enfermería de la Universidad del Papaloapan, campus Tuxtepec.
 - 4.-Maestra en Educación aplicada a nuevas tecnologías por la Universidad Interamericana para el Desarrollo; Profesora investigadora adscrita al Departamento de Enfermería de la Universidad del Papaloapan, campus Tuxtepec.
-

Resumen

Se presentan algunos resultados de una investigación cuyo objetivo fue describir el papel del directivo y el contexto escolar en el proceso de implementación y uso de las TIC en cuatro instituciones del Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca ubicados en la Cuenca del Papaloapan. Mediante una metodología mixta y un cuestionario diseñado ex profeso, se obtuvo información de los Directivos que permitió conocer rasgos de sus funciones en cuatro dimensiones, dar cuenta de la infraestructura y los recursos materiales de las instituciones relacionadas con TIC y, algunas características profesionales del Directivo. Se encontró que la gestión y el liderazgo del Directivo deben ser mejorados según las particularidades del contexto de cada centro escolar pues los resultados muestran que no obstante el tiempo que han permanecido en el puesto, existe un bajo involucramiento de estos y de su equipo de trabajo para la toma de decisiones y el impulso y apropiación de TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje a fin de contribuir en la formación de recursos humanos idóneos en el bachillerato, ya sea para su inserción en el nivel superior o para incorporarse al campo laboral en la región de la Cuenca del Papaloapan.

Palabras clave: Bachillerato, Gestión escolar, Directores, TIC, Liderazgo institucional

Abstract

This article presents some results of a research, whose objective was to describe the manager's function as well as the school context in the process of implementation and use of ICT in four institutions of the Colegio de Bachilleres in Oaxaca State, located in la Cuenca del Papaloapan. Using mixed methodology and a questionnaire deliberately designed, the information obtained from Principals allowed to know

¹ Resultados preliminares del proyecto "El nivel medio superior de cara a los entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior (Casos: Oaxaca, Veracruz y Zacatecas)", financiado por el PRODEP para la creación de redes temáticas.

features of their functions in four dimensions, give an account of the infrastructure and material resources related to ICT of institutions and some professional characteristics of the Principal. It was found on research that management and leadership of the Principal should be improved according to the particularities of the context of each school because the results show notwithstanding the time they have remained on leadership, there is little involvement from them and their work team to taking decisions neither there are impulse and appropriation of ICT in the teaching-learning process in order to contribute to the training of suitable human resources in that scholar level, either for their insertion in the higher level or to join in a work in la Cuenca del Papaloapan region.

Keyword: Bachelor, Educational management, Principal, ICT, Institutional leadership

Introducción

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han impactado en gran escala en el ámbito educativo, es por esto que en la Educación Media Superior (EMS) existe un creciente interés y preocupación por implementarlas en los procesos de enseñanza aprendizaje pues contribuyen a mejorar la calidad de educación, desarrollar competencias y habilidades para la vida y, para que el estudiante tenga los elementos para continuar sus estudios universitarios o bien insertarse en el ámbito laboral. En la actualidad las TIC son un medio importante para enseñar, ya que las nuevas generaciones conviven frecuentemente con ellas, sin embargo, lograr la integración de las TIC en la educación no es un tema sencillo ni fácil de realizar, ya que para esto las escuelas tendrían que contar con los medios tecnológicos e infraestructura adecuada, no obstante, muchas instituciones educativas carecen de dichos medios, particularmente aquellas que se ubican en zonas rurales (Estrada, 2018; Weiss, 2012). En relación con lo anterior, el directivo escolar juega un papel fundamental, ya que una de sus funciones principales es identificar los medios que le permitan obtener los recursos necesarios, es decir, su gestión directiva debe facilitar el acceso a las TIC, permitiendo la aplicación en sus procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula y de igual forma servir de soporte en las diversas actividades de tipo operativo y administrativos del centro escolar.

Luego entonces el directivo escolar es el responsable de establecer la sinergia en todas cada las áreas, para lograr eficaz y eficientemente los objetivos establecidos y obtener los resultados escolares, para Teixidó (2012), el directivo debe ayudar al profesorado para el logro del aprendizaje y el desarrollo del alumnado y está al tanto del éxito escolar, del rendimiento académico, de la permanencia y deserción escolar, evaluando y aplicando estrategias pedagógicas y didácticas, entre otras, para lo cual debe adaptarse a las características contextuales de cada centro escolar. Es fácil entender que el perfil del directivo tiene que ser multifacético, ya que sus actividades no son simples y el nivel de responsabilidad ante sus subordinados es alto, se busca que una misma persona cumpla con distintos roles como ser un gestor, motivador, analista, entre otros, pero las expectativas escolares cambian constantemente, aumentando consigo las competencias y cualidades que se debe poseer, no solo se busca que el directivo gestione, sino que también sea un líder capaz de colaborar y buscar equilibrio organizacional con todos los

miembros (Escamilla, 2006). Por lo anterior tal como lo declara la SEP (2010), para que los centros escolares sean eficientes y operen de manera correcta el directivo debe llevar a cabo la gestión educativa tomando en cuenta sus tres niveles de concreción (institucional, escolar y pedagógica) y sus cuatro dimensiones (pedagógico-curricular, administrativa-financiera, organizacional-operativa y, comunitaria).

En la investigación se estudiaron a 25 planteles públicos de EMS de diversos subsistemas, en este trabajo se presentan algunos resultados de cuatro planteles del subsistema Colegios de Bachilleres del Estado de Oaxaca (COBAO), ubicados en la Cuenca del Papaloapan. El COBAO imparte un bachillerato propedéutico y una formación para el trabajo para permitir al egresado incorporarse al sector productivo en caso de no continuar con estudios universitarios. Inició actividades el 21 de septiembre del año de 1981 con la apertura del plantel 01 “Pueblo Nuevo” en la capital del estado (PO, 2016), a la fecha existen 68 planteles, cinco extensiones y 13 Centros de Enseñanza Abierta (CEA), atendiendo a una matrícula de 38,047 alumnos de todas las regiones, siendo el sistema de EMS con mayor cobertura en el estado de Oaxaca. El objetivo principal del COBAO es impartir, impulsar y promover la EMS en su modalidad de bachillerato y su misiones “ser una institución de EMS que forma de manera integral a los jóvenes oaxaqueños, mediante el desarrollo y ejecución de programas de educación continua y abierta, con planes de estudios vinculados a los sectores productivos, público y privado”. El plan de estudios está integrado por tres componentes de formación (Tabla 1):

Tabla 1.

Componentes de formación del subsistema de COBAO

Componente básico	Componente para el trabajo	Componente propedéutico
Conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para el desempeño y competencias a lo largo de la vida.	Habilidades y destrezas para incorporarse en diversos sectores laborales y profesionales.	Componentes de formación para adquirir conocimientos básicos para la carrera universitaria que prefiera.
Matemáticas, Ciencias experimentales, Humanidades, Ciencias sociales y Comunicación.	Administración, Administración turística, Administración y desarrollo de negocios, Contabilidad, Construcción, Desarrollo Comunitario, Dibujo Arquitectónico, Higiene y Salud Comunitaria, Industria Turística, Informática*, Salud comunitaria, Tecnologías de la información y la comunicación** y, Turismo.	Físico Matemático, Químico Biológico, Económico Administrativo y, Humanidades y Ciencias Sociales.
Ética y valores I, Informática I, Lengua adicional al español I, Matemáticas I, Metodología de la investigación, Química I, Taller de lectura y redacción I y II, Biología I, Física I, Historia de México II, Lengua adicional al español III, Literatura I, Matemáticas III, Geografía e, Historia universal contemporánea	Informática*: (Equipos de cómputo, Funciones de hardware y software, Hojas de Cálculo y, Software de diseño gráfico). Tecnologías de la información y la comunicación**: (Arquitectura de Hardware, Software de Sistema Operativo, Fundamentos de Redes LAN y, Tecnologías de Información y Comunicación).	Cálculo diferencial, Ciencias de la comunicación I, Derecho I, Economía I, Estadística, Físicoquímica, Matemáticas financieras, Psicología I, Sociología I, Temas selectos de Biología I, Temas selectos de Física I, Temas selectos de Química I y, Temas selectos de Filosofía I.

(*, **). Se muestran los temas de dos componentes para el trabajo por su relación directa con el objeto de la investigación.

Fuente: elaboración propia con datos obtenidos de PO (2016)

Por todo lo expuesto en este apartado, se reconoce que para que un sistema educativo cumpla con su objetivo y misión es necesaria la conjugación de elementos del contexto tanto externo como interno (Damián y Montes, 2011). Partiendo de lo anterior y, como parte del trabajo de campo llevado a cabo en el proyecto de investigación: “El nivel medio superior de cara a los entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior (casos: Oaxaca, Veracruz y Zacatecas)”, surgió la pregunta eje de este trabajo: ¿Qué papel desempeñan el Directivo y el contexto escolar de los planteles del COBAO en el uso de TIC para contribuir en la formación de recursos humanos para el trabajo en la región de la Cuenca del Papaloapan? El objetivo principal de la investigación es describir el papel del Directivo y el contexto escolar en el proceso de implementación y uso de las TIC en cuatro instituciones del COBAO ubicados en la región de la Cuenca del Papaloapan. Se plantearon tres preguntas de investigación: ¿Qué caracteriza a las funciones del Directivo escolar en los planteles estudiados? ¿Cuál es la infraestructura y los recursos materiales con los que cuentan los planteles para incorporar TIC en el proceso de enseñanza? ¿Cuáles son las características personales, profesionales y grado de habilitación del Directivo?

Marco teórico

Conceptualización de Gestión Educativa. De acuerdo a la línea del tiempo el concepto de gestión ha evolucionado conforme a las exigencias del mundo empresarial adaptándose a las necesidades que se requieren para cumplir una meta u objetivo en determinado tiempo (Robbins & Coulter, 2010), a pesar de que las instituciones educativas públicas no son participes en la conceptualización de una empresa lucrativa sus procesos han sido manipulados o influenciados por conceptos administrativos como la calidad, satisfacción, planeación, reingeniería, estrategia situacional, gestión, entre otros. Es por esto que para la década de los noventa del siglo pasado surge un interés por hacer visible los resultados del proceso educativo generando políticas desde el estado para desarrollar sistemas de medición y evaluación de la Calidad de la Educación al interior de los centros escolares y en los sistemas y subsistemas educativos (Damián y Montes, 2011). Un centro escolar tiene como finalidad impulsar y proporcionar conocimientos y habilidades en la sociedad para integrar a sus miembros en un medio cada vez más exigente, por lo tanto estos centros tienen que contar con una estructura organizacional, académica y administrativa interrelacionada para cumplir con su cometido, dicha interrelación es la Gestión Educativa (GE). No existe un consenso para el término de GE pues fue traslado desde el ámbito empresarial por lo cual se emplean “Gestión” y “Administración” como sinónimos, por lo cual según García, Slater y López (2011), se habla del desarrollo y evolución de la Administración o GE como disciplina y como se ha delineado el ámbito de aplicación en las actividades y procesos de los planteles educativos. Carrillo (2008:6-7), la define como:

Un proceso amplio, integral y participativo, cuya esencia es la transformación de las instituciones educativas y que se concreta en la

construcción de los proyectos educativos institucionales. Abarca integralmente las acciones administrativas, financieras y pedagógicas, las formas de intervención en el proceso educativo, las relaciones entre todos los agentes educativos y las formas de interacción de la comunidad con la escuela.

Al respecto Pozner (2003:70-71), menciona que es “el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el EQUIPO DIRECTIVO de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la internacionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa”, es decir, se ha transformado en un concepto de amplias posibilidades para resolver alguna situación o alcanzar una meta determinada. Para Barrientos y Taracena (2008:115), la GE es “el proceso que –directamente relacionado con el gobierno de la escuela– da lugar a una serie de reflexiones y acciones de los actores, relacionadas con la formación de los alumnos y con los objetivos institucionales” y, para la SEP (2009), es “el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el EQUIPO DIRECTIVO de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad en –con- para la comunidad educativa”. Otro término muy ligado al de GE es el referido al Liderazgo Directivo (LD), que para Hernández (2008, citado por Gómez, 2014:18), es la “actividad que desarrolla el Director Escolar para impulsar entre su cuerpo docente las acciones conducentes al mejoramiento del logro de las competencias de sus estudiantes, definir la visión de su plantel y gestionar recursos y estructuras” y; para Maureira (2004, citado por Gómez, 2014:19), es “el arte y ciencia para guiar a los miembros de la institución educativa, al logro sostenido de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y del rendimiento académico, cumpliendo funciones establecidas en la institución”.

Si el liderazgo es aceptable y el modelo desde el cual se dirige es atinado los centros escolares tendrán mejores expectativa de desarrollo (Navarro y Barraza, 2013), a veces los proyectos educativos fracasan o no alcanzan sus objetivos pues los responsables de las políticas educativas los planean sólo desde el plano curricular y de la formación docente, descuidando la estructura y funcionamiento del sistema escolar (Ezpeleta & Furlán, 1999), olvidando que cada escuela constituye un *ethos* distinto que obedece a un contexto único (Navarro, 2009; Ortega, 2008). La eficacia de la praxis de la GE es condicionada por múltiples variables tales como las políticas educativas vigentes, los diversos actores de la acción educativa y el contexto local, regional y/o nacional, de ahí que el directivo escolar para llevarla a cabo necesita entender y aplicar conocimientos de los teóricos administrativos, de la educación y de las políticas educativas. Una buena GE dependerá del LD que se aplique en el centro escolar pues ambos conceptos están correlacionados (Antúnez, 2000; Fullan, 1998). El papel del Director es importante pues su actividad medular es organizar el centro escolar para alcanzar los objetivos e impulsar la innovación pedagógica (Murillo, 2003; Levine y Lezzote, 1990), existe evidencia a nivel internacional que el liderazgo del Director es una variable que influye en la eficacia escolar en tres ámbitos (Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Scheerens, 2000): condiciones de trabajo a nivel del aula y de la escuela, motivación y, habilidades de los docentes (Leithwood et al, 2006).

Para Barber y Mourshead (2007), en los sistemas educativos más exitosos del mundo los directores han desempeñado un papel protagónico, por ello se han producido propuestas sobre las competencias y habilidades que debe tener para liderar con éxito a la institución (Tabla 2).

Tabla 2.

Ejes orientadores para mejorar el liderazgo en las instituciones educativas

Teóricos	Competencias y/o habilidades requeridas
Pont, Nusche y Moorman (2008).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apoyar los procesos evaluativos, la formación continua y el de desarrollo profesional docente. 2. Establecer metas claras y planes escolares, procesos de evaluación y monitoreo de compromisos. 3. Conocer los procesos administrativos, financieros y gestión de recursos humanos, identificar necesidades de la escuela, establecer redes de colaboración con otras instituciones educativas para compartir experiencias y replicar acciones efectivas, así como con asociaciones y grupos de la sociedad civil para establecer alianzas estratégicas en beneficio del plantel escolar.
Robinson (2007).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Amplio conocimiento pedagógico sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje. 2. Resolver problemas diversos y aplicar soluciones asertivas para beneficio de la comunidad escolar. 3. Favorecer espacios de comunicación con la comunidad educativa basados en la confianza y el respeto.
Medina y Gómez (2014).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencias de Gestión para optimizar medios y diversos recursos y organización del tiempo. 2. Competencias Humanas para favorecer una comunicación efectiva y asertiva, desarrollo de valores y la implicación en el programa. 3. Competencias Técnicas para el dominio del diseño y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, atender procesos de diversidad, integración cultural, integración motora, entre otros.

Fuente: elaboración y adaptación propia de acuerdo a la revisión de la literatura sobre el tema.

La investigación sobre Gestión Escolar en México. En México se ha indagado poco sobre GE (Barrientos y Taracena, 2008) y en la EMS es una disciplina reciente y poco conocida, aunque ha estado presente a lo largo de la historia pues han existido tantas prácticas de gestión como planteles que conforman a este nivel educativo (Luévano y Ortega, 2012). Recientemente Estrada (2018), estudió la gestión directiva llevada a cabo en planteles de bachillerato rural e indígena para la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje y de tipo administrativo-operativo; Vázquez y León (2015), utilizando el modelo de gestión de la calidad de Lepeley (2003) evaluaron la gestión del Director, Subdirectores y Jefes de Departamento del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 41; Luévano y Ortega (2012), investigaron en los planteles destacados del Bachillerato Tecnológico (BT) en el estado de Chihuahua identificando y describiendo los modelos de gestión en dichos planteles a través del análisis crítico de las categorías utilizadas por los directivos para explicar su trabajo y; López (2015), investigó el papel que juegan en la mejora de la institución mediante un modelo de liderazgo transformacional el director y la planta docente de las Instituciones de EMS de la Zona Escolar Oriental-Serdán en el Estado de Puebla; López, Rosales y Damián (2015), evalúan las habilidades relacionadas con dichas

tecnologías en los alumnos indígenas recién egresados del bachillerato y que aspiran a ingresar a la educación superior y; Garza, López y Damián (2016), indagaron en 21 planteles de EMS del estado de Oaxaca acerca del desarrollo de habilidades especializadas para el trabajo, la expresión creativa, la comunicación y colaboración mediada por las TIC, en estudiantes indígenas.

El Directivo Docente y su relación con la gestión de TIC. Mumtaz (2000), menciona que el directivo escolar y su equipo de gestión desempeñan un papel importante para la apropiación de las TIC en los diversos procesos que se llevan a cabo y en armonía a las necesidades del contexto de las instituciones escolares. Para Ordoñez y García (2014), el líder de una institución educativa debe poseer competencias TIC para adaptar a su institución a situaciones cambiantes, mejorar las prácticas pedagógicas, modernizar la gestión de la información en su administración escolar a fin de dar paso a nuevas formas de gestionar el trabajo académico, administrativo y financiero, involucrando a toda la comunidad educativa con el objetivo de brindar a los estudiantes ambientes de aprendizaje enriquecidos con las TIC. Por todo lo anterior, la *International Society for Technology in Education* (ISTE, 2009), afirma que el Directivo Docente representa una parte fundamental del engranaje para hacer uso de las TIC en una institución educativa en cuatro componentes: tecnológicos, pedagógicos, comunicativos y, de investigación y gestión. Para evaluar dicha gestión del Directivo Docente, la ISTE adoptó ciertos estándares de tecnología que son de utilidad para identificar sus competencias (Tabla 3).

Tabla 3.
Estándares de tecnología para el Directivo Docente

Estándares	Descripción
1. Liderazgo visionario:	Inspiran y lideran el desarrollo e implementación de una visión compartida para la integración amplia de las TIC.
2. Cultura de aprendizaje para la era digital:	Crean, promueven y mantienen una cultura de aprendizaje dinámica para la era digital que ofrece a todos los estudiantes, una educación rigurosa, pertinente y comprometedor.
4. Excelencia en la Práctica Profesional:	Promueven tanto un entorno de aprendizaje profesional como de innovación que empodera a los educadores para enriquecer el aprendizaje de sus estudiantes mediante la incorporación de las TIC.
5. Mejoramiento Sistémico:	Ejercen liderazgo y prácticas administrativas de la era digital, para el mejoramiento continuo de la organización mediante el uso efectivo de las TIC.
5. Ciudadanía Digital:	Modelan y facilitan la comprensión de temas sociales, éticos y legales, además de responsabilidades relacionadas con una cultura digital en evolución.

Fuente: Tomado y adaptado de ISTE (2009)

Metodología empleada

La investigación fue descriptiva y exploratoria pues caracteriza a las instituciones participantes de acuerdo a las características del directivo y del contexto escolar siendo el primer acercamiento que se hace sobre la temática en este tipo de instituciones. El estudio se llevó a cabo en cuatro instituciones públicas de EMS ubicadas en la región de la Cuenca del Papaloapan (

Tabla 4).

Tabla 4.
Planteles COBAO que participaron en el estudio

Plantel	Municipio	Comunidades atendidas	Antigüedad	Matricula		% de alumnos de zona indígena
				H*	M*	
COBAO 07	San Juan Bautista Tuxtepec	5	13	558	770	10%
COBAO 21	San Lucas Ojitlán	6	n/d	189	195	75%
COBAO 47	Loma Bonita	9	n/d	156	222	20%
COBAO 54	San José Chiltepec	2	14	86	99	80%

* H = Hombres, M = Mujeres; n/d = no disponible

Fuente: Elaboración propia

Para obtener la información se llevaron a cabo las siguientes acciones:

1. Se agendó con el directivo de cada institución una visita a su plantel para explicar los objetivos de la investigación e invitándoles a participar en la misma. Esta actividad permitió observar el contexto de la institución captándolas mediante fotografías, así como establecer pláticas informales con algunos docentes y alumnos sobre temas de la investigación.
2. Los investigadores de la Red temática “Educación y Tecnologías de la Información y Comunicación”, diseñaron un cuestionario de contexto con 53 preguntas (34 cerradas y 19 abiertas), estructurado en dos grandes apartados con sub apartados: a) información general de la institución (datos generales, organigrama, servicios educativos y capital humano, matrícula, docentes, actualización y formación docente e, infraestructura) y, b) información del directivo (datos particulares y datos institucionales). Dicho cuestionario se entregó de manera personal o correo electrónico a los directivos devolviéndolos por los mismos medios.
3. Obtenida la información se elaboró una base de datos en MS Excel en la cual se sistematizó y organizó la información elaborando tablas de doble entrada y gráficos para facilitar su análisis e interpretación.

Resultados

En este apartado, por cuestiones de espacio, se presentan y describen brevemente los resultados más representativos que se obtuvieron.

Matrícula en los planteles estudiados

De los planteles COBAO considerados para este trabajo, la Tabla 5 muestra la matrícula por semestre, observándose una tendencia de deserción conforme avanzan los semestres particularmente en las mujeres. Se reconoce que en esta problemática intervienen factores familiares, el desempeño escolar, la economía, entre otros, sin embargo, las competencias y habilidades requeridas del Directivo pueden ser asociadas al problema, como lo son la ineficacia de la generación y aplicación de proyectos educativos que fortalezcan el liderazgo en las instituciones y permitan combatir dicho problema, ante lo cual se identifica

la necesidad de los Directores para involucrarse en la ejecución de soluciones asertivas, aplicando el conocimiento pedagógico sobre los procesos de Enseñanza–Aprendizaje o la comunicación escolar continua a los problemas de diversa índole que inciden directa o indirectamente en el problema, apoyándose con la creación de ambientes escolares basados en la confianza y respeto entre todos los involucrados como parte de las competencias requeridas de la dirección orientadas a mejorar su liderazgo (Robinson, 2007).

Tabla 5.
Cantidad de alumnos por plantel, semestre y género

Plantel	Matrícula					
	Mujeres			Hombres		
	Segundo	Cuarto	Sexto	Segundo	Cuarto	Sexto
COBAO 07	295	257	218	216	184	158
COBAO 21	78	57	60	73	61	55
COBAO 47	98	75	49	58	48	50
COBAO 54	39	27	33	42	22	22

Fuente: elaboración propia de acuerdo con instrumento aplicado en la investigación.

Características personales y profesionales de los directivos.

Las competencias y habilidades requeridas para las funciones de los Directivos escolares no las determina únicamente el grado académico, sino que también interviene la capacidad de trabajo en equipo, para relacionarse con alumnos, padres y docentes, para representar a la institución y las aptitudes para transmitir a su equipo una visión positiva acerca de los logros a alcanzar (Pont, Nusche y Moorman, 2008); sin embargo, el liderazgo del Directivo está influenciado por la experiencia (antigüedad) y el perfil profesional. La Tabla 6 muestra que la mayoría de los Directivos han estado en el cargo por más de 5 años, condición favorable para llevar a cabo con eficacia y liderazgo las actividades relacionadas con su nivel de autoridad y responsabilidad, sin embargo, es notorio que los perfiles profesionales distan de las áreas de ciencias de la educación o administración de instituciones educativas lo que puede influir en su desempeño y asertividad en beneficio de la comunidad escolar al desconocer la importancia de las competencias tecnológicas necesarias en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (ISTE, 2009).

Tabla 6.
Perfil profesional y experiencia en el puesto de los directivos

Plantel	Grado	Carrera	Edad	Antigüedad en el puesto
	máximo de estudios			
COBAO 07	Licenciatura	Licenciatura en Psicología	n/d	n/d
COBAO 21	Licenciatura	Licenciatura en Contaduría	50	9
COBAO 47	Licenciatura	Ingeniería Química Industrial	71	6
COBAO 54	Maestría	Licenciatura en Relaciones Industriales/ Maestría en Educación	28	1

n/d = no disponible

Fuente: elaboración propia de acuerdo con instrumento aplicado en la investigación.

Distribución de alumnos por profesor y relación alumno-computadoras.

En el rubro pedagógico-curricular, en específico en el uso de TIC, se obtuvo una relación donde a cada docente le corresponden 28 alumnos en promedio (Tabla 7), dando muestra de las decisiones efectivas con respecto a la gestión de recursos humanos por parte de la Dirección al designar grupos de tamaño óptimo que favorezcan la organización del tiempo y armonización de los profesores en sus aulas, sin embargo, en la relación de docentes que imparten asignaturas relacionadas con TIC y la cantidad de alumnos, en promedio les corresponden 273 lo que representa una gran debilidad en este aspecto, agregado a lo anterior, está la falta de espacios físicos pues cada institución cuenta únicamente con una sala de cómputo para todo el alumnado, y de ellas sólo tres tienen acceso a Internet, generando una relación promedio alumno/computadora, de 20, un valor muy alto para sustentar la efectividad de la apropiación tecnológica por parte del alumno.

Tabla 7

Alumnos asignados en promedio por cada profesor y por computadora

Plantel	Relación docente general / Alumno	Relación docente que imparte TIC / Alumno	Computadoras por aula*	Alumno por computadora
COBAO 07	28	332	24	14
COBAO 21	27	384	12	32
COBAO 47	32	189	12	16
COBAO 54	26	185	11	17

Fuente: elaboración propia de acuerdo con instrumento aplicado en la investigación.

Asignaturas relacionadas con informática.

Para sustentar la problemática del apartado anterior, se solicitó a los Directores reportar todas las materias relacionadas con informática a fin de establecer la posibilidad de innovación pedagógica al incluir las TIC en las diversas asignaturas de la currícula, en particular aquellas que se imparten en la especialidad de Tecnología de la Información y las especialidades del área Económico Administrativo. La Tabla 7 muestra las materias relacionadas con TIC incluidas en la currícula, sin embargo, los Directores reportaron sólo algunas materias de este listado, evidenciando una carencia del perfil del Directivo docente en cuanto a impulsar una cultura de aprendizaje para la era digital (ISTE, 2009), mostrando una falta de conocimiento o liderazgo para fortalecer y promover el uso de TIC en beneficio de los alumnos para su ingreso al nivel superior o hacia una salida laboral.

Tabla 7

Materias impartidas en COBAO con relación directa o indirecta con TIC

Especialidad Tecnología de la información	Otra especialidad
Arquitectura de Hardware	Informática I
Software de Sistema Operativo	Informática II
Funciones de hardware y software	Ciencias de la comunicación I
Lógica Computacional y Programación	Ciencias de la comunicación II
Introducción a bases de datos	Equipo de cómputo
Fundamentos de redes LAN	Procesadores de texto
Tecnología de Información y Comunicación	Documentos electrónicos
Producción de Multimedia	Hojas de cálculo
Diseño web	Software de diseño gráfico
Informática I	Animaciones multimedia
Informática II	Páginas web
	Dibujo arquitectónico

Fuente: elaboración propia de acuerdo con instrumento aplicado en la investigación.

Recursos didácticos empleados y relacionados con TIC.

Retomando la dimensión pedagógica-curricular los Directivos señalaron que los docentes a su cargo usan algunos recursos didácticos relacionados con TIC en las clases algunas veces y otros recursos son usados con frecuencia. Entre los recursos mencionados en orden de frecuencia de uso están el pintarrón, televisión, reproductor de audio, video proyector (cañón), computadora y en ocasiones el laboratorio de cómputo. Ninguno de ellos reportó el uso de pizarrón electrónico. Lo anterior muestra la necesidad de que el Directivo impulse el uso de una gran variedad de recursos didácticos relacionados con TIC en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Se observó una desigualdad en materia de uso de dichos recursos en las instituciones visitadas pues no obstante que se cuenta con computadoras y acceso a Internet existe poca utilización de éstos aun en planteles ubicados en zonas urbanas.

Capacitación y actualización de profesores en temas de uso didáctico de TIC.

Se obtuvo escasa respuesta al respecto de los cuatro Directivos, evidenciándose la baja competencia de gestión para la optimización de medios (Medina y Gómez, 2014), al no identificar y seleccionar recursos digitales que apoyen los objetivos institucionales para crear una infraestructura tecnológica adecuada en beneficio del aprendizaje del alumno. En el caso particular del COBAO 54 (zona rural), el Director contestó que los profesores sí fueron capacitados en el curso de TIC para el uso didáctico de los medios y sobre el uso y aplicación de un aula interactiva, reportó que los profesores saben aprovechar las TIC dentro y fuera del aula con la creación y uso de Blogs para sus respectivas materias y el uso de recursos Web para el trabajo escolar, sin especificar detalles de cómo lo llevan a cabo pero sí hace mención de la mejora continua en el diseño de productos multimedia, sin embargo, en el COBAO 47 (zona urbana), se tiene reporte que los profesores reciben semestralmente cursos de capacitación en TIC, aunque el directivo no mencionó las características ni proporcionó ejemplos de ello, además en los

COBAO 07 y 21 no se obtuvo respuesta al respecto. Luego entonces resulta evidente la falta de involucramiento y apoyo del Directivo para la actualización en temas de TIC del claustro de profesores bajo su supervisión.

Infraestructura y recursos para el acceso y uso de TIC en los planteles.

En relación al uso de Internet, aspecto de gran importancia para la relación al exterior de la institución se encontró con la falta de la página web institucional por parte de todos los planteles COBAO, lo que demerita las acciones que pudiesen realizar tanto el personal administrativo, docente, alumnado y padres de familia como medio de difusión oficial y de fácil acceso, además de la conectividad digital que pudiese generarse con otras instituciones educativas y por ende con el resto del mundo. Al cuestionar sobre la gestión y vinculación interinstitucional para atender la carencia de equipo de cómputo, ninguna de las Instituciones lo realiza dando cuenta del poco involucramiento del Director al desconocer el porcentaje de los recursos financieros asignado a la compra de equipo de cómputo en el último ejercicio presupuestal, únicamente los planteles 47 y 54 reportan que el cero por ciento del presupuesto es asignado para dicho rubro; todo lo anterior muestra en estos cuatro casos que la gestión y el liderazgo directivo deben mejorar para incrementar el nivel de contribución en la mejora constante de las instituciones educativas (Antúnez, 2000; Fullan, 1998). Se detectó fuera del contexto de las respuestas del instrumento, la existencia de la página web única del sistema estatal del COBAO (<http://www.cobao.edu.mx>) donde se tienen contempladas opciones de menú con el objetivo de realizar algunos trámites como la solicitud de fichas, certificados, inscripciones, así como la consulta de calificaciones por parte de los padres de familia previo registro utilizando un formulario electrónico disponible en la misma plataforma web. Para los docentes, se cuenta en el sitio con los módulos de convocatorias, capacitaciones, materiales didácticos, cortes programáticos, así como docencia e investigación educativa, no obstante, todos los módulos mencionados se encuentran en construcción, sin más información al respecto.

Procesos administrativos internos y uso de TIC.

En cuanto a la dimensión organizacional-operativa se encontró que en los cuatro planteles se realizan los procesos administrativos, en su mayoría, de manera electrónica. En la Tabla 8 se muestra cada una de las 12 actividades y la forma en la cual es realizada por cada plantel, destaca la responsabilidad digital en lo administrativo del plantel 21 de San Lucas Ojtlán, ubicado en una comunidad rural y con poca infraestructura de telecomunicaciones, sin embargo reporta realizar de manera electrónica nueve de las 12 actividades (75%), contrario al plantel 07 de Tuxtepec (zona urbana), quien reporta efectuar solo dos actividades de 12 (17%), tales como realizar actividades en línea y, la captura de calificaciones. Para el registro de calificaciones en las cuatro instituciones se utiliza el Sistema de Control Escolar dispuesto por el Departamento de Sistemas del COBAO, todas ellas llevadas a cabo en las

oficinas administrativas del plantel por cada profesor titular de la materia. Con respecto a la infraestructura de comunicación electrónica oficial, los Directivos reportaron que lo realizan únicamente por correo electrónico institucional, pero al solicitárselos, se encontró que ocupan el correo personal para dicho propósito. Finalmente, en el aspecto de la dimensión administrativa-financiera, de los recursos gestionados por la dirección existe variedad de respuestas con respecto al origen de los mismos en todos los planteles, debido a que en dos planteles reportan porcentajes diferentes, recibirlos del Estado (COBAO 21:50%; COBAO 47:20%) y el resto del porcentaje de parte de los padres de familia (COBAO 47 cuenta con un patronato gestor de los recursos), en otro reporta recibirlo en su totalidad del Estado (COBAO 54) y otro no proporcionó información al respecto (COBAO 07), lo que sin lugar a dudas denota en el Directivo un desconocimiento de la fuente de recursos de su institución, situación grave si se tiene en cuenta que él debe jugar un papel protagónico en la consecución y asignación de dichos recursos en las actividades de la institución que dirige y coordina.

Tabla 8.
Actividades realizadas electrónicamente

	07	21	47	54
En archivos			1	
En base de datos interna al departamento				1
En línea	1			
En base de datos centralizada institucional		1		
Otros				
Procesos administrativos realizados de manera digital				
Inscripciones		1	1	1
Registro de becas		1	1	1
Consulta de calificaciones		1		
Obtención de constancias		1		
Captura de calificaciones	1	1	1	1
Información financiera		1	1	
Control de activo físico		1		
Gestión de recursos humanos		1		
Otros				
Total	2	9	5	4

Fuente: elaboración propia de acuerdo con instrumento aplicado en la investigación.

Discusión y conclusiones.

Terminado este primer acercamiento sobre el Directivo y el contexto de las cuatro instituciones del COBAO que se estudiaron, se responde a las preguntas planteadas al inicio del documento:

¿Qué caracteriza a las funciones del Directivo escolar en los planteles estudiados? Se identificaron problemas en los cuatro componentes de las funciones del Directivo para la incorporación y apropiación de las TIC en los procesos de la institución (ISTE, 2009): 1) en la *dimensión tecnológica* escasamente los Directivos muestran un liderazgo pues en la relación entre el número de computadoras y la matrícula de cada centro escolar existe una gran

brecha a la cual los Directivos y su equipo de trabajo no han emprendido acciones para el cumplimiento de las políticas y objetivos educacionales de cada plantel como lo siguiere Barrientos y Taracena (2008); 2) en la *dimensión pedagógica* respecto a la cultura de aprendizaje en la era digital, es poca la promoción de esta por parte de la gestión escolar a los estudiantes pues los Directivos no supieron identificar necesidades de capacitación en el uso de las TIC a los docentes, en la elaboración de materiales digitales de trabajo aplicables al aula de acuerdo al contexto y exigencias del plan de estudios para la incorporación de TIC con modelos instruccionales idóneos en un entorno de aprendizaje profesional, significativo, pertinente y comprometido tal como lo mencionan Valencia, Serna, Ochoa, Caicedo, Montes y Chávez (2016); 3) en la *dimensión de comunicación* es necesario que el Directivo y su equipo estén conscientes del papel que juegan en la apropiación de TIC en los procesos administrativos internos pues falta mucho por hacer al respecto (Mumtaz, 2000; Ordoñez y García, 2014), pues existe una escasa actividad digital para llevar a cabo los procesos administrativos ya que de 12 actividades sólo una institución apenas lleva a cabo nueve de ellas y; 4) en la *dimensión de investigación y gestión* la mayoría de los Directivos no tienen un pleno conocimiento sobre la forma de gestión de recursos financieros así como de su fuente o procedencia (estatal o federal) y no conocen de manera puntual el monto del presupuesto total asignado para la instalación y mejora de espacios informáticos y de conectividad, a pesar de que hay diversas acciones gubernamentales para la ejecución de recursos en el sistema COBAO para fortalecer el uso y apropiación de las TIC en el ámbito escolar.

¿Cuál es la infraestructura y los recursos materiales con los que cuentan los planteles para incorporar TIC en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje? La ubicación geográfica de éstos no garantiza la inclusión correcta de TIC para las actividades docentes ni de tipo administrativo, es necesaria la pronta y correcta aplicación de los diversos medios y recursos didácticos apoyados en TIC y hacer visible su aporte para la mejora del centro escolar tal como lo refieren Scheerens (2000) y Barber y Mourshead (2007), pues sin importar que la institución se ubique en zona urbana, suburbana y rural, en su mayoría los docentes emplean métodos altamente tradicionales tales como el uso del pintarrón y en escasa medida las diversas opciones que ofrecen las TIC.

¿Cuáles son las características personales, profesionales y grado de habilitación del Directivo? Se reconoce que son muchas las variables que influyen para que el Directivo escolar ejerza un liderazgo que resulte en mejoras para el centro escolar (Navarro & Barraza, 2013), en el caso de las instituciones estudiadas ninguno de los Directivos cuenta con un perfil relacionado con Ciencias de la Educación o Administración y Gestión Educativa, razones por las cuales quizás se encontraron niveles bajos de desempeño e involucramiento para el impulso e incorporación de las TIC en su centro escolar, sólo un Directivo joven (28 años de edad) y con una antigüedad en el puesto de un año presentó un posgrado en educación; cabe aclarar que a pesar de que tres de los cuatros Directivos tienen más de cinco años en dichas funciones los resultados parecen indicar un bajo involucramiento de éstos y de su equipo de trabajo para la toma de decisiones relacionadas con recursos tecnológicos originado una clara desigualdad para la Gestión Escolar efectiva

en TIC, especialmente con la distribución de computadoras, el acceso a Internet y el personal docente.

A modo de cierre se concluye que muchas de las acciones del Directivo escolar son perfectibles de acuerdo a las particularidades, necesidades y adecuaciones necesarias según el contexto de cada centro escolar; en el caso concreto de las instituciones del COBAO estudiadas, el liderazgo que desempeñan los Directivos y el contexto escolar en el uso de TIC necesita ser mejorado para lograr una Gestión Escolar que responda y pueda contribuir en la formación de recursos humanos idóneos en el bachillerato para su inserción en el nivel superior o para incorporarse al campo laboral en el sector industrial, de bienes y servicios en la región de la Cuenca del Papaloapan.

Referencias

- Antúñez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Barcelona. Ice-Horsori.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey & Company, Social Sector Office. Disponible en http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Barrientos, A. y Taracena, E. (2008). "La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria. Un estudio de caso". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, 36, 113-141.
- Carrillo, L. (2008). *La gestión escolar en las instituciones educativas*. Disponible en http://www.uach.mx/extension_y_difusion/synthesis/2008/11/10/Gestios_escolar.pdf
- Damián, J. y Montes, E. (2011). "Eficacia del Programa Educativo de Técnico Superior Universitario en Administración. Un autodiagnóstico a través del modelo CIPP". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8, 1, 168-200.
- Escamilla, A. (2006). *El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, Barcelona.
- Estrada, B. (2018). *La gestión directiva para la integración de las TIC en instituciones de educación media superior: El caso del IEBO, Planteles Nos. 27,36, 59,65, 136, 137, 142 y 181*. (Tesis de Maestría). Universidad Hispano. México.
- Ezpeleta, J. y Furlán, A. (1999). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago. OREALC UNESCO.
- Fullan, M. (1998). "The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning", en HARGREAVES, A; LIEBERMAN, A; FULLAN, M. y HOPKINS, D. (eds.): *International Handbook of Educational Change*. 214-228.
- García, J; Slater Ch. y López, G. (2011). "El director escolar novel: Estado de la investigación y enfoques teóricos". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9, 3, 30-50.
- Garza, F; López, B. y Damián, J. (2016). *Las TIC en bachillerato. Una herramienta de inclusión educativa para estudiantes de procedencia indígena de la zona Cuenca del Papaloapan*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional

- de Investigación, Docencia y Formación Docente 2016. Noviembre. Cd. De México.
- Gómez, V. (2014). *La influencia del liderazgo directivo en la calidad del servicio educativo del CECATI*. México. Centro de Investigación y Desarrollo de la Formación para el Trabajo.
- ISTE. (2009). *ISTE. Standards administrators*. International Society for Technology in Education. Recuperado de http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-A_PDF.pdf
- Leithwood, K; Day, Ch; Sammons, P; Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. United Kingdom. National College for School Leadership.
- Lepeley, M. (2003). *Gestión y calidad de la educación. Un modelo de evaluación*. México, McGraw Hill.
- Levine, D. y Lezzote, L. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison. The National Center for Effective Schools Research and Development.
- López, B; Rosales, J. y Damián, J. (2015). "Habilidades sobre TICS, alumnos de procedencia indígena de ingreso a UNPA". *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 6, 11, 01-20.
- López, J. (2015). *Modelo de liderazgo transformacional para instituciones de Educación Media Superior*. Ponencia presentada en el Octavo Coloquio Interdisciplinario de Posgrados. Junio. Puebla.
- Luévano, H. y Ortega, F. (2012). *La gestión en la educación media superior*. Ponencia presentada en el 1º Congreso Internacional de Educación: construyendo inéditos viables. Mayo. Chihuahua.
- Medina, A. y Gómez, R. (2014). "El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria". *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 53, 1, 91-113.
- Mumtaz, S. (2000). "Factors affecting teachers' use of information and communications technology: A review of the literature". *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9, 3, 319-342.
- Murillo, J. (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Navarro, M. (2009). *Gestión escolar. Resultados de investigación: del discurso a la realidad de las escuelas*. México. Universidad Pedagógica de Durango.
- Navarro, M. y Barraza, A. (2013). *Dirección, liderazgo, modelos y procesos de gestión: Claves hacia la transformación*. México. Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Ordoñez, M. y García, M. (2014). "Caracterización de directivos docentes de instituciones educativas de básica y media respecto a sus competencias TIC". *Actas ICONO 14*, 12, 382-394.
- Ortega, F. (2008). "Tendencias de la gestión de centros educativos". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38, 2, 61-79.
- PO. (2016). *Periodico Oficial. Manual de Organización*. Gobierno del Estado de Oaxaca.
- Pont, B; Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. OECD.
- Pozner, P. (2003). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.

- Robbins, P. y Coulter, M. (2010). *Administración*. México. Pearson educación.
- Robinson, V. (2007). "School leadership and student outcomes: Identifying what works and why". *ACEL*, 41, 1-28.
- Sammons, P; Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of schools effectiveness research*. Londres. Institute of Education, University of London.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris. International Institute for Education. UNESCO.
- SEP. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*, México. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2009). *Antología de Gestión Escolar. Programa Nacional de Carrera Magisterial*. México. Secretaría de Educación Pública.
- Teixidó, J. (2012). *El nuevo perfil de director/a escolar. Análisis y acotaciones al anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*. XII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Granada.
- Valencia, T; Serna, A; Ochoa, S; Caicedo, A; Montes, J. y Chávez, J. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Cali. Pontificia Universidad Javeriana.
- Vázquez, S. y León, S. (2015). "Evaluación de la gestión escolar del bachillerato tecnológico agropecuario no. 41 Benito Juárez García en el estado de Baja California". *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3, 01-17.
- Weiss, E. (2012). "La educación media superior en México ante el reto de su universalización". *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6(6), 1-23.

NORMAS PARA COLABORADORES

Contenido. Se aceptan tres tipos de trabajos: a) artículos de investigación (con una extensión máxima de 5000 palabras), b) ficha técnica de instrumentos de investigación (en el formato correspondiente), y c) Ensayos teóricos (con una extensión máxima de 3000 palabras). Todos los trabajos deberán ser inéditos y contribuir de manera substancial al avance epistemológico, teórico, metodológico o instrumental del campo de la educación, las ciencias sociales y las humanidades.

Revisión. Los artículos enviados se someterán al proceso de evaluación denominado “doble ciego” en alguna de las siguientes tres modalidades: a) revisión por parte de miembros del consejo editorial, b) revisión por pares evaluadores externos a propuesta del propio autor, y c) revisión a partir del proceso denominado oferta de revisores a través del stock de evaluadores formado por la propia revista.

Forma. Los autores deben enviar sus artículos y ensayos siguiendo el Estilo de Publicación de la American Psychological Association (sexta edición en inglés y tercera en español, 2010). Sus palabras claves deberán responder al vocabulario controlado de IRESIE, disponible en la siguiente dirección:

http://132.248.9.1:8991/iresie/Vocabulario_Controlado.pdf. Los trabajos que no cubran estos requisitos serán devueltos a sus autores para ser revisados.

Envío de trabajos. El trabajo deberá enviarse en formato electrónico, preferentemente Word, con una carta de remisión dirigida al director de la revista; esta carta deberá ser firmada por el autor principal y en ella se deberá afirmar la originalidad de la contribución y que el trabajo no ha sido enviado simultáneamente a otra revista, así mismo deberá contener el consentimiento de todos los autores del artículo para someterlo a dictaminación en la Revista Electrónica *Praxis Investigativa ReDIE*.

Adicionalmente, en la misma carta, los autores deben informar si existe algún conflicto de interés que pueda influir en la información presentada en el trabajo enviado. Por otra parte, la revista solicitará a los árbitros informar sobre cualquier interés que pueda interferir con la evaluación objetiva del manuscrito. Los trabajos se deberán enviar a praxisredie2@gmail.com

Recepción de trabajos. La recepción de un trabajo se acusará en un plazo no mayor a tres días y se informará al autor sobre su aceptación o rechazo en un plazo máximo de seis meses.

Cesión de derechos. Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción y difusión por cualquier forma y medio corresponden al editor; para este fin los autores deberán enviar una segunda carta, una vez notificados que su trabajo fue aceptado, donde cedan los derechos de la difusión del trabajo a la revista.