

UNID[®]

FORMANDO CON VALORES

Vita et labor

Revista Académica de la Universidad Interamericana para el Desarrollo

Enero / Abril 2009 • Año 2 Número 1



Experiencias UNIDAs

Contacto,
vinculación
y familia

Hábitos en la
industria cultural

Acreditación
y certificación.
¿Garantía de calidad
en educación
superior?

Hacer lecturas
no receptivas
y el rodeo teórico

Aprendizaje
guiado
y descubrimiento
guiado

- 6 ¿Por qué ven los niños tv?**
Álvaro Octavio Lara Huerta
GIC - Zacatecas
- 8 Contacto, vinculación y familia**
Rubén González de la Mora
Instituto Superior de Estudios Para la Familia
- 14 Hábitos en la industria cultural**
Álvaro Lara Huerta / Sergio Octavio Contreras
GIC - Zacatecas
- 17 Acreditación y certificación. ¿Garantía de calidad en educación superior?**
Josefina Araceli Rosas Blanco
UNID, Campus Atlixco
- 21 Hacer lecturas no receptivas y el rodeo teórico**
Karina Valeria Muro Villafuerte
Sistema UNID, Oficina México
- 24 Aprendizaje guiado y descubrimiento guiado**
Alfonso Torres Maldonado / Karina V. Muro Villafuerte
Sistema UNID, Oficina México
- 29 Filosofía de la religión o política: brevísimo comentario sobre G. W. F. Hegel**
Oliver Eduardo López
UNID - Campus Zacatecas
- 31 Defender las humanidades desde el humanismo**
Oliver Eduardo López
UNID - Campus Zacatecas
- 39 El ecosistema suelo**
Héctor Antonio Tello Taracena
UNID, Campus Chetumal
- 41 Cuidado con el “phishing”**
Horacio Augusto Navarro García
UNID, Campus Guadalajara
- 42 Los sistemas de consulta**
Sandra Salimar Canul Pech
UNID, Campus Cancún

* Se utiliza la leyenda “Campus” para denominar la sede de la UNID donde colabora el autor del artículo, tal y como lo señala la Secretaría de Educación Pública.

MAESTRÍAS

Educación • Tecnologías de la información
Mercadotecnia • Administración de negocios



SAN LUIS POTOSÍ

directorio

RECTOR

Mtro. Carlos Güereca Lozano

DIRECTOR GENERAL ACADÉMICO

Lic. Jorge Enrique Juárez Barba

DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

Mtro. Héctor Javier Salazar Domínguez

DIRECTOR DE DESARROLLO

Ing. Roberto López Zambada

GERENCIA DE DESARROLLO ACADÉMICO

Mtro. Alfonso Torres Maldonado

COORDINACIÓN DE DIDÁCTICA

Y DISEÑO CURRICULAR

Lic. Karina Valeria Muro Villafuerte

CORRECCIÓN DE ESTILO

Mtro. Gabriel Hernández Martínez

Vita et labor es una publicación de la Universidad Interamericana para el Desarrollo, revista de circulación cuatrimestral. Los puntos de vista expresados en las colaboraciones no necesariamente reflejan la opinión de la institución y quedan totalmente bajo la responsabilidad de los autores.

Estimados integrantes de la Comunidad Universitaria de la UNID:

Para el Sistema UNID este año es de especial trascendencia pues iniciamos un proceso hacia la consolidación de nuestra Universidad, en términos de calidad y pertinencia de nuestra oferta educativa y, en términos generales, de todos los servicios que prestamos, sin dejar de mencionar los ámbitos académico, cultural y de investigación. Sin duda, *Vita et Labor* es uno de los ejemplos de ese proceso de consolidación, pues promueve entre la comunidad universitaria los trabajos de investigación de sus docentes y de sus colaboradores. Agradecemos a todos ellos por tan noble labor, pero también es muy merecido reconocer a los protagonistas del quehacer educativo, ustedes, nuestros alumnos.

En este número pretendemos ofrecerles artículos de gran interés académico-empresarial que serán de utilidad para sus estudios, pero sobre todo, para su desarrollo profesional. Nos enorgullece en este número presentar los primeros resultados de las investigaciones realizadas por el Grupo de Investigación en Comunicación, de la sede de Zacatecas; esto nos demuestra el trabajo de docentes, alumnos y administrativos pero sobre todo, su compromiso con la sociedad.

Como una institución de educación superior, el Sistema UNID se enorgullece de participar en la educación y formación de las nuevas generaciones de profesionistas que serán los que continúen en la construcción de un México mejor, en donde la práctica de los valores éticos, la responsabilidad social y la visión emprendedora se convierten en elementos centrales para el sano y próspero desarrollo, tanto en el ámbito personal como en el colectivo.

Los invitamos a disfrutar de la lectura y el análisis de estos artículos escritos por ustedes y para ustedes.

¿POR QUÉ VEN LOS NIÑOS TV?

Alvaro Octavio Lara Huerta
GIC, Zacatecas

Los resultados
generales permiten
inferir consideraciones
sobre los hábitos
en el consumo de
televisión en los niños
de Zacatecas, donde
destaca un consumo
de tres horas diarias
frente a la pantalla para
un total de 21 horas a
la semana

La televisión mexicana se ha convertido en uno de los principales espacios de esparcimiento, diversión y ocio de los niños, quienes han sustituido las esferas lúdicas tradicionales así como la comunicación interpersonal, por una comunicación mediada por el televisor.

A partir de un estudio empírico realizado por un grupo de estudiantes¹ de la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Comunicación de la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID), campus Zacatecas, se ha podido evaluar cuál es el verdadero impacto de la televisión en el desarrollo de los menores.

El estudio se llevó a cabo en la ciudad de Zacatecas durante el pasado mes de diciembre, abarcando siete escuelas: Lancaster, Benito Juárez, Juan Pablo García, Salvador Varela Reséndiz, Colegio del Centro, Adolfo López Mateos y el Liceo de Guadalupe. Para el levantamiento de la información se aplicaron 213 encuestas presenciales a niños que cursan los grados de quinto y sexto año de primaria.

La encuesta consistió en 14 reactivos en los cuales se midió aspectos generales como la edad y el género, así como tiempo de exposición ante el televisor, horas de consumo y tipo de programación entre otros aspectos.

Para la aplicación del instrumento de evaluación se tomaron en cuenta también los turnos matutino y vespertino de dichas escuelas, así como el modelo del investigador Carlos Fernández Collado.

RESULTADOS

La edad de los menores fue establecida entre los 9 y 12 años de edad, donde 11% correspondió a menores de 12 años, 14% de 9 años, 28% de 10 años y 47% de 11 años.

En cuanto al género 52% de los infantes encuestados fueron niños, en tanto que 48% correspondió a niñas.

Respecto al principal horario en el que ven televisión, 71% aseguró que de preferencia consume televisión por la tarde, 19% por la mañana y 10% por la noche. En tanto sobre la frecuencia de ver programas, 76% dijo ver todos los días series, 16% tres veces por semana, 4% una vez a la semana y tres% dijo no consumir ningún producto televisivo.

¹ Los estudiantes que participaron en dicha investigación son: Lucero Álvarez Hurtado, Gustavo Flores Díaz, Guadalupe del Pilar, Juan García Castor, Ana García de Santiago, Fátima Quirino Aguilar, Norma Belén Ortiz, María José Ogando, Carlos Inguanzo Morales, Alan de León Montellano, Cinthia Anaid, Thalina Sagredo, Norma Ramos y Abel Carrillo Alonso.



En cuanto a la pregunta ¿con quién ves la televisión?. El estudio arrojó que 34% la ve solo y el mismo porcentaje lo hace con sus hermanos; 19% ven televisión al lado de sus madres, 9% con sus padres y sólo 4% la sintoniza cuando se reúnen en familia.

Por lo que se refiere al tiempo que permanecen expuestos ante el televisor, 33% dijo verla tres horas al día, 29% dos horas, 17% cinco horas y 13% dos horas y media. En promedio los niños ven entre dos a tres horas de televisión al día.

Respecto a los canales de programación infantil que más ven los niños, los resultados fueron diversos dado que como sesgo de la investigación hay menores que tienen cable o sistemas digitales en sus casas, mientras que otros sólo sintonizan la televisión de señal abierta. Los resultados encontrados fueron que 34% ve Canal 5 de Televisa, 18% otros canales, 10% Nickelodeon, 11% Cartoon Network y 7% Disney Channel.

HÁBITOS

A los encuestados también se les preguntó si veían la televisión porque los hacía reír, ante lo cual 60% de los menores dijo que casi siempre que ven algún programa solos o en compañía, se ríen, 25% a veces y 15% casi nunca.

A la pregunta: ¿veo la televisión porque me enseña más cosas que pasan en el mundo?, los menores respondieron: 45% a veces le enseña conocimientos de su medio ambiente, 43% nunca le enseña y 12% siempre le enseña.

El 54% de los menores dijeron que ven la televisión porque a veces les “parece emocionante”, 40% respondieron que siempre es emocionante y 6% dijeron que casi nunca lo es.

Respecto al reactivo “veo la televisión porque así no me aburro”, los resultados establecen que 57% siempre la ve porque está aburrido, 35% a veces la consume por tal motivo y sólo 8% dijeron no verla.

Otros de los indicadores evaluados fue si los estudiantes ven televisión para aprender palabras nuevas. El 47% dijo que casi nunca aprende nuevas palabras, 45% respondió que a veces y ocho por ciento dijo que siempre.

“¿Veo la televisión por costumbre?” A tal interrogante 52% respondió que a veces, 42% respondió siempre y seis por ciento casi nunca. En tanto a la pregunta “veo la televisión porque así no me siento sólo”, 52% aseguró que casi nunca lo hace por tal motivo, 38% a veces y 10% siempre.

Con respecto a la variable “veo la televisión para olvidar mis problemas”, los resultados obtenidos indican que el 47% dijo que a veces lo hace con tales fines, 42% casi nunca y 11% respondió que siempre.

Los resultados generales permiten inferir consideraciones sobre los hábitos en el consumo de televisión en los niños de Zacatecas, donde destaca un consumo de tres horas diarias frente a la pantalla para un total de 21 horas a la semana. En tanto a las preferencias de programas, la mayoría ve series o caricaturas infantiles, aunque un porcentaje elevado también prefiere consumir canales que no son específicos para menores.

La investigación también indica que existe una relación entre la hora del consumo y el horario escolar. La mayoría ve televisión en la tarde y noche, aunque 19% dijo consumirla por la mañana —ya que estudian en la tarde— sin embargo por la mañana en la señal abierta local o nacional, no hay programas infantiles, sino programas de revista o espectáculos los cuales en su mayoría no ofrecen información para la formación de los menores. 📺

CONTACTO, VINCULACIÓN Y FAMILIA

Rubén González de la Mora
Instituto Superior de Estudios Para la Familia

El presente artículo muestra algunos aspectos de la relación que existe entre el contacto, la vinculación y la familia. Consiste de tres partes. En la primera, se plantean siete preguntas, seis de las cuales se responden en esa misma parte. En la segunda, se revisa la séptima pregunta y su respuesta, que consiste en la revisión de la evidencia, principalmente la relacionada con los estudios de Harlow, respecto a las condiciones y consecuencias de los efectos del contacto sobre las vinculaciones en monos rhesus. Las siete preguntas son las siguientes:

La familia presenta oportunidades directas para experimentar contactos tiernos y amorosos, así como un medio con muchos modelos y situaciones para aprender y practicar tanto recibir como dar contactos de este tipo.

- ¿Qué entendemos por “contacto”?
- ¿Qué entendemos por “vinculación”?
- ¿Qué relación hay entre contacto y vinculación?
- ¿Qué tipos de contacto y de vinculación conocemos?
- ¿Qué relación hay entre edad, contacto y vinculación?
- ¿Qué importancia tiene la familia como medio de contacto y vinculación?
- ¿Cómo lo sabemos?

En la última parte, se examinan una serie de consecuencias respecto a la importancia del contacto y la vinculación, con relación a la familia.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR “CONTACTO”?

Según la Real Academia Española, entre otros significados, encontramos:

1. Acción y efecto de tocarse dos o más cosas.
2. Relación o trato que se establece entre dos o más personas o entidades.
3. Enlace (persona que tiene relación con otras...).

En este artículo usaremos preferentemente el sentido de la acción y el efecto de tocarse entre un organismo y algún otro o bien, con una cosa, lo cual, como se verá, por lo general propicia que se establezca una relación o una vinculación con dicho organismo o cosa.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR “VINCULACIÓN”?

Es la unión o ligadura de una persona o cosa con otra. Según Bowlby (Bee, y Mitchel, 1987) es la unión emocional que desarrollamos con otras personas y que nos propor-

cional seguridad emocional. Aunque la unión emocional como tal, no es observable, sí resulta posible observar una serie de comportamientos, que llamamos de vinculación, las cuales incluyen cierto tipo de gestos, acercamientos físicos, búsqueda y permanencia con las personas u objetos con los que se establece la vinculación.

¿QUÉ RELACIÓN HAY ENTRE CONTACTO Y VINCULACIÓN?

De acuerdo con las observaciones del etnólogo Konrad Lorenz, las aves al salir del cascarón siguen al primer objeto cercano que se mueva y establecen una fuerte relación con él, hasta que el ave crece y es independiente. A esta tendencia, le llamó “impronta” o “troquelado”.

Esta impronta es un tipo de apego que han desarrollado muchas especies como una forma de protección a los miembros más pequeños de la especie hasta que se valen por sí mismos. En este sentido, los seres u objetos con los que se tienen contactos, sobre todo, contactos de textura suave, son con los que es más probable que se establezcan vínculos.

Con los mamíferos suele ocurrir que los primeros contactos duraderos son con la madre y el padre (biológicos o sustitutos), de manera que por lo general es con ellos con quien se establece la vinculación.

¿QUÉ TIPOS DE CONTACTO Y DE VINCULACIÓN CONOCEMOS?

Contactos

Podemos establecer calificaciones sobre los tipos de contactos respecto a una variedad de criterios. Por lo menos podemos identificar tres de estos criterios: respecto a las necesidades, a las sensaciones que producen y a la proximidad respecto al contacto. Examinaremos de manera breve cada criterio:

- **Necesidades.** Respecto a las necesidades existen tres condiciones: las reducen, son neutras o las incrementan (ejemplos: alimentación, temperatura).
- **Sensaciones.** Con relación a las sensaciones que producen, también existen tres condiciones: resultan agradables, neutras o desagradables.
- **Proximidad.** En cuanto a la proximidad con el contacto, nos acercamos a él, permanecemos en el lugar o posición en que nos encontramos, nos alejamos del contacto, es decir terminamos con él o lo disminuimos y, por último, lo evitamos o posponemos.

Vinculación

Acerca de los tipos de vinculación, de acuerdo con Bowlby (Bee, y Mitchel, 1987), existen tres tipos:



- **Segura:** la persona se siente cómoda al depender de otras y cuando éstas dependen de ella. No se preocupa mucho por ser abandonado y por tanto se siente a gusto en las relaciones y no le da miedo la intimidad o la proximidad.
- **Evasiva:** la persona se siente incómoda en la proximidad, evita la intimidad, le disgusta la dependencia de alguien, tanto de manera emocional o de cualquier otra.
En los momentos de crisis, estrés o temor, tiende a buscar menos apoyo que otros, aunque, se siente mejor si le dan apoyo porque aunque no lo pidan o lo rechace, se trata a fin de cuentas de una estrategia defensiva; teme ser rechazada. Aparenta una gran capacidad para estar sola, pero aunque busca la soledad, no la disfruta.

El estudio de los comportamientos de vinculación en los adultos en muchas ocasiones no resulta sencillo debido, entre otras cosas, a que sólo se presentan parte del tiempo, en especial cuando las personas están experimentando emociones, como intensa tensión, tristeza o alegría.

- **Ansiosa** o dependiente emocional: la persona se cuestiona con frecuencia si es querida y teme que la abandonen. Su forma de enfrentar este temor muchas veces acaba por provocar el abandono. Desea con intensidad establecer y mantener una conexión; pese a ello, tiende a terminarla, de manera inconsciente.
Es posible que haya vivido con cuidadores ambivalentes; desea la intimidad pero la teme y no es hábil para ser íntima de forma saludable.

Fases de la vinculación

De acuerdo con el trabajo de Bowlby, se pueden identificar las siguientes fases en el establecimiento de las relaciones de vinculación (Bee, y Mitchel, 1987):

- **Fase 1:** Previnculación inicial. Hasta los 3 o 4 meses, el bebé muestra una gran gama de comportamientos de vinculación (aumento de la proximidad), en especial usando expresiones faciales y sonidos. Hasta esta edad, no presenta muchas preferencias particulares, respecto a las personas hacia las que emite dichos comportamientos.
- **Fase 2:** Proceso de vinculación. A partir de los 3 o 4 meses, el bebé se comienza a comportar de manera distinta frente a diferentes personas. En este periodo por lo general es cuando muestra diferencias entre personas cuando se acercan a ella.
- **Fase 3:** Vinculación claramente definida. A los 6 o 7 meses el niño dirige sus comportamientos de vinculación preferentemente hacia una o dos personas y cambia de usar comportamientos del tipo “ven aquí” a la “búsqueda de la proximidad”, es decir, el bebé se acerca a la otra persona. Puede haber también protesta por la separación y cautela o temor hacia los extraños.
- **Fase 4:** Vinculaciones múltiples. De los 2 a los 3 años, se muestra una difusión de vinculaciones hacia más personas significativas. El nivel total de búsqueda de proximidad disminuye. Los comportamientos de vinculación se muestran más varados y se hacen menos evidentes.
- **Etapas posteriores:** Se amplía más el número de personas con las que nos vinculamos y se hacen menos obvias y más simbólicas. Se entablan relaciones con compañeros, vecinos, maestros y otras personas. En este sentido, los adultos por lo general se han vinculado y con frecuencia, también desvinculado varias veces.

Vinculación en adultos

El repertorio de vinculación de los adultos es mucho mayor que el de los niños. El comportamiento de las personas vinculadas se modifica de manera recíproca, de manera que lo que hace cada una de ellas depende de lo que hace la otra.

Los adultos pueden usar un repertorio de comportamientos de vinculación convencional más abstracto que el de los niños, mediante el cual pueden establecer contacto directo, simbólico o virtual, a corta o larga distancia de la otra persona. Por ejemplo, hablar por teléfono, escribir cartas o poemas. En ocasiones muchas personas emiten comportamientos de vinculación muy sutiles o difíciles de reconocer como tales.

El estudio de los comportamientos de vinculación en los adultos en muchas ocasiones no resulta sencillo debido, entre otras cosas, a que sólo se presentan parte del tiempo, en especial cuando las personas están experimentando emociones, como intensa tensión, tristeza o alegría.



Vinculación y Comportamientos de Vinculación

Es conveniente establecer una diferencia entre la vinculación, en cuanto a relación de apego hacia una persona y los llamados comportamientos de vinculación, en virtud de que no existe una correspondencia puntual entre ambos. Existen por lo menos 6 aspectos en que podemos notar lo anterior:

1. No vemos la vinculación como tal, es decir la relación de apego. Lo único que en ocasiones es observable son los comportamientos de vinculación.
2. En la edad adulta el repertorio de comportamientos de vinculación se amplía con relación al que es característico de los niños. Por ejemplo, el adulto suele aprender a usar expresiones simbólicas, cuyo significado es contextualizado por distintas variables.
3. Los comportamientos de vinculación son más evidentes cuando experimentamos emociones intensas. Por ejemplo cuando hay muy malas o muy buenas noticias.
4. No hay una relación directa entre el grado de comportamientos de vinculación y la calidad de la vinculación. Es decir, no podemos cuantificar la calidad de la vinculación por ejemplo, con el volumen con el cual decimos “te amo”.
5. Lo más común es que en los niños primero se presentan los comportamientos de vinculación y luego la vinculación real con las personas. En los adultos puede ser a la inversa; es decir, primero nos vinculamos con una persona y luego se lo demostramos.
6. Podemos aprender a simular vinculaciones; es decir, podemos emitir comportamientos que suelen ser interpretados como de vinculación, cuando en realidad no nos sentimos vinculados a una persona (como en algunos casos de “cortesía”) e incluso cuando sentimos lo opuesto a lo que demostramos (a lo cual le llamamos en ocasiones

“hipocresía”) o bien, no le mostramos a alguna persona que nos sentimos vinculados a ella (como en casos que llamamos “prudencia”, “respeto” o “timidez”).

¿QUÉ RELACIÓN HAY ENTRE EDAD, CONTACTO Y VINCULACIÓN?

La evidencia disponible nos muestra que mientras más tarde comiencen los contactos y sean menos seguros, menor probabilidad existe de establecer relaciones estables y afectuosas.

Lo opuesto también se respalda en los datos con que contamos: mientras más pronto comiencen los contactos y las vinculaciones resulten más seguras, mayor será la probabilidad de establecer relaciones estables y afectuosas.

¿QUÉ IMPORTANCIA TIENE LA FAMILIA COMO MEDIO DE CONTACTO Y VINCULACIÓN?

En los seres humanos, la familia es el ámbito por excelencia en el que se establecen contactos y vinculaciones.

Los padres por lo general son los que proporcionan contacto y vinculación durante los primeros años de vida.

La familia es la respuesta a los cuestionamientos de lo adecuado de cargar al bebé en brazos, besarlo, acurrucarlo, abrazarlo y tener contacto más allá del necesario para alimentarlo, para su desarrollo fisiológico y psicológico.

Los hijos requieren del amor recíproco de los padres. Su desarrollo afectivo y su autoestima están ampliamente relacionados con las interacciones amorosas desde el nacimiento hasta etapas avanzadas de su desarrollo y nunca dejan de tener algún efecto.

La familia presenta oportunidades directas para experimentar contactos tiernos y amorosos, así como un medio con muchos modelos y situaciones para aprender y practicar tanto recibir como dar contactos de este tipo. Los comportamientos



verbales y no verbales, actitudes, valores y estilos modelados por padres, hermanos y otros parientes sirven como ejemplos y reglas a seguir en muy distintas circunstancias.

¿CÓMO LO SABEMOS?

Ahora bien, ¿cómo sabemos lo que hemos afirmado acerca de la relación entre el contacto, la vinculación y la familia? Existen por lo menos 5 fuentes:

- Sentido común
- Tradición
- Observaciones anecdóticas
- Observaciones sistemáticas
- Experimentos: investigación basada en el comportamiento de las crías de monos *Macacus rhesus*.

La principal evidencia ha surgido de una serie de investigaciones realizadas por Harry Harlow y su equipo de colaboradores en las que se comenzó por separar a monos recién nacidos de su madre biológica y sustituirla por dos madres artificiales: una fabricada con una red metálica provista de un biberón y la otra confeccionada en felpa y sin alimento (Zimbardo, 1981).

El experimento básico de Harlow consistió en separar de su madre natural

desde bebé a un mono *rhesus* y aislarlo de todo contacto con otras criaturas, excepto los contactos mínimos que se requerían para su traslado y cuidados sanitarios. El mono podía optar entre dos madres sustitutas para pasar el día: un muñeco hecho de piel o material suave y otro hecho con alambres y dotado de un dispositivo para que tomara leche.

El mejor ámbito para contar con contactos, vínculos y amor incondicional, de manera estable y recíproca, es la familia. Los hijos requieren del amor recíproco de los padres.

Los bebés *rhesus* generalmente optaban por estar con el muñeco “suave” y acudían al muñeco de alambre sólo el tiempo necesario para alimentarse. Iban corrien-

do a la madre de hierro, tomaban la leche suficiente y volvían corriendo a agarrarse a la madre de felpa. Con el tiempo, el bebé llegaba a desarrollar un gran apego por el muñeco sustituto suave.

A partir de este diseño, Harlow realizó un gran número de variantes para demostrar la resistencia de los bebés a abandonar el amor materno. Por ejemplo, observó que cuando se asustaba a los monos, salían corriendo a buscar refugio en la madre de felpa (Ortiz, 2004).

Harlow también analizó el efecto que producía en el bebé *rhesus* retirar de manera intempestiva y definitiva el muñeco ya que la relación de apego se había formado y dejarlo completamente solo. Lo que se observó fue que los bebés pasaban todo el día llorando amargamente y expresando un agudo sufrimiento emocional hasta llegar a la depresión, la inanición y el agotamiento (Ortiz, 2004).

Al cambiarlos a un ambiente diferente, los monos que estaban junto a su madre de felpa, se agarraban fuertemente a ella, hasta que tenían el valor para explorar los alrededores y después volvían al refugio que su madre artificial les ofrecía (Ortiz, 2004).

Sin embargo, aquéllos que tenían que enfrentarse a un ambiente diferente sin su madre artificial se quedaban paralizados, asustados y no dejaban de llorar.

Algunos de los monos incluso buscaban entre los objetos esperando encontrar a su madre simulada, mientras gritaban y lloraban. Lo mismo ocurría para aquellos monos que se encontraban junto a su madre de barrotes de hierro (Ortiz, 2004).

Más adelante, Harlow quiso comprobar cuál era el efecto sobre el desarrollo del afecto infantil la presencia de una “mala madre”, para lo cual creó una serie de dispositivos mecánicos derivados del muñeco sustituto básico. La muñeca emitía diversos estímulos desagradables o nocivos de manera intensa. Cuando terminaba estos períodos de “locura violenta” y volvía a la normalidad, se observaba que el bebé volvía a acercarse a ella y se abrazaba incluso con más fuerza que antes, tal vez como una sobrecompensación por el no-afecto o, posiblemente, en palabras del propio Harlow: “como para demostrar a su ‘madre’ que todo estaba perdonado y olvidado” (Harlow, 1958, Ortiz, 2004).

Harlow poco tiempo después pudo tener a su disposición lo que se podría llamar “madres monstruo”, seleccionando hembras rhesus entre las que habían participado en su infancia de los experimentos de extremo aislamiento social. Como consecuencia de su confinamiento, estas hembras eran sumamente retraídas y carecían de las habilidades sociales que caracterizan a estos primates (Ortiz, 2004).

Los intentos de hacerlas salir encintas fueron infructuosos, hasta que Harlow y sus estudiantes diseñaron y les aplicaron dispositivos de poleas y correas que permitía inmovilizarlas (colocarlas en una “actitud receptiva”).

El resultado nos muestra lo que puede llegar a ser una gran falta de habilidad para dar afecto: en el mejor de los casos, las madres rechazaban a sus hijos por completo, mientras estos hacían todo lo posible por volver a aferrarse a ellas, aunque fueran agresivamente rechazados una y otra vez. En algunos casos, las madres los arrojaban furiosamente contra las paredes, en otros los colocaban boca abajo contra el suelo y los golpeaban violentamente en la cabeza y en alguno llegaron a matar a la criatura con sus propias manos (Ortiz, 2004).

CONCLUSIONES

Algunas de las conclusiones que se pueden derivar de lo expresado hasta aquí son las siguientes:

- El contacto y las vinculaciones tienen efectos sobre la probabilidad de establecer relaciones estables y afectuosas. Mientras más pronto comiencen los contactos y sean más cálidos, así como más seguras las vinculaciones, más aumentan esas probabilidades.
- La familia es el ámbito por excelencia en el que se dan estos contactos y vinculaciones.

- La evidencia de las fuentes disponibles concuerda: la falta de contactos y vinculaciones cálidas, estables y afectuosas hace más probable la presentación de varios problemas de personalidad y disminuye la posibilidad de entablar relaciones con otros seres, tanto en la infancia como en la edad adulta.
- No es necesario volver a hacer estudios tan crueles para demostrar algo que es claro y está tan respaldado por la evidencia experimental.
- Los estudios de Harlow suscitaron un amplio movimiento en defensa de los derechos de los animales (Ortiz, 2004).
- Las implicaciones para los seres humanos son mucho mayores, tanto respecto al establecimiento como al mantenimiento de vínculos y relaciones de cuidado y afectivas con padres, iguales, parejas y, si los tienen, con sus propios hijos biológicos o adoptivos y otros niños.
- Debemos promover los contactos cálidos, tiernos y amorosos con los bebés y fomentar el establecimiento de vinculaciones seguras desde temprana edad y mantenerlas, adecuándolas al desarrollo y características de las personas.
- El mejor ámbito para contar con contactos, vínculos y amor incondicional, de manera estable y recíproca, es la familia. Los hijos requieren del amor recíproco de los padres. En familia se dan oportunidades directas para experimentar contactos tiernos y amorosos, así como muchos ejemplos y situaciones para aprender y practicar, dar y recibir contactos de este tipo. Los comportamientos, actitudes, valores y estilos modelados por padres, hermanos y otros parientes sirven como ejemplos y reglas a seguir en muy distintas circunstancias.
- Existen muchas razones y muchos niveles en los que la familia se caracteriza como el mejor ámbito para que se den los contactos y las vinculaciones en los niveles biológico, psicológico, social y espiritual.
- La familia como institución está siendo amenazada por muy diversos factores. Por ello, el estudio de los aspectos familiares y de las variables que influyen sobre ellos, así como la defensa y promoción de los valores familiares son temas de gran trascendencia, tanto para las personas, como para las familias mismas y para la sociedad en su conjunto.
- Hay que asumir compromisos personales para prepararnos mejor y para promover y defender los valores familiares.

HÁBITOS EN LA INDUSTRIA CULTURAL

Álvaro Lara Huerta / Sergio Octavio Contreras
GIC, Zacatecas

En la última década se han integrado a esta industria las nuevas tecnologías de la información: páginas de Internet, tiendas virtuales, comunidades en línea, telefonía móvil y otros.

En la segunda mitad del siglo xx, los medios de comunicación fueron considerados “industrias culturales” o “industrias de contenido”, dada su gran expansión y crecimiento económico con marcada influencia en la formación de hábitos de consumo o en la orientación de la opinión pública.¹

Algunas corrientes teóricas incluyen, dentro de la industria cultural, a todo el campo mediático desde periódicos hasta revistas, el cine, la radio, la televisión e incluso la publicidad. En la última década se han integrado a esta industria las nuevas tecnologías de la información:² páginas de Internet, tiendas virtuales, comunidades en línea, telefonía móvil y otros.

Para hacer una aproximación sobre los hábitos que tienen las audiencias al consumir medios de comunicación, se realizó una encuesta telefónica aleatoria en la ciudad de Zacatecas a personas mayores de 18 años.

Con la participación de estudiantes³ de servicio social de la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) Campus Zacatecas, se aplicaron 394 cuestionarios telefónicos. La muestra se calculó teniendo en cuenta el directorio telefónico de la ciudad y como sesgo del estudio se encuentran aquellas personas que no cuentan con línea telefónica. El levantamiento de los datos se realizó durante la primera semana del mes de diciembre de 2008.

El cuestionario estuvo integrado por 22 reactivos, a través de los cuales se midió información general de las personas como: edad, género y estudios concluidos; hábitos en el consumo de periódicos, de programas de televisión nacional o local y el acceso a las nuevas tecnologías de la información.

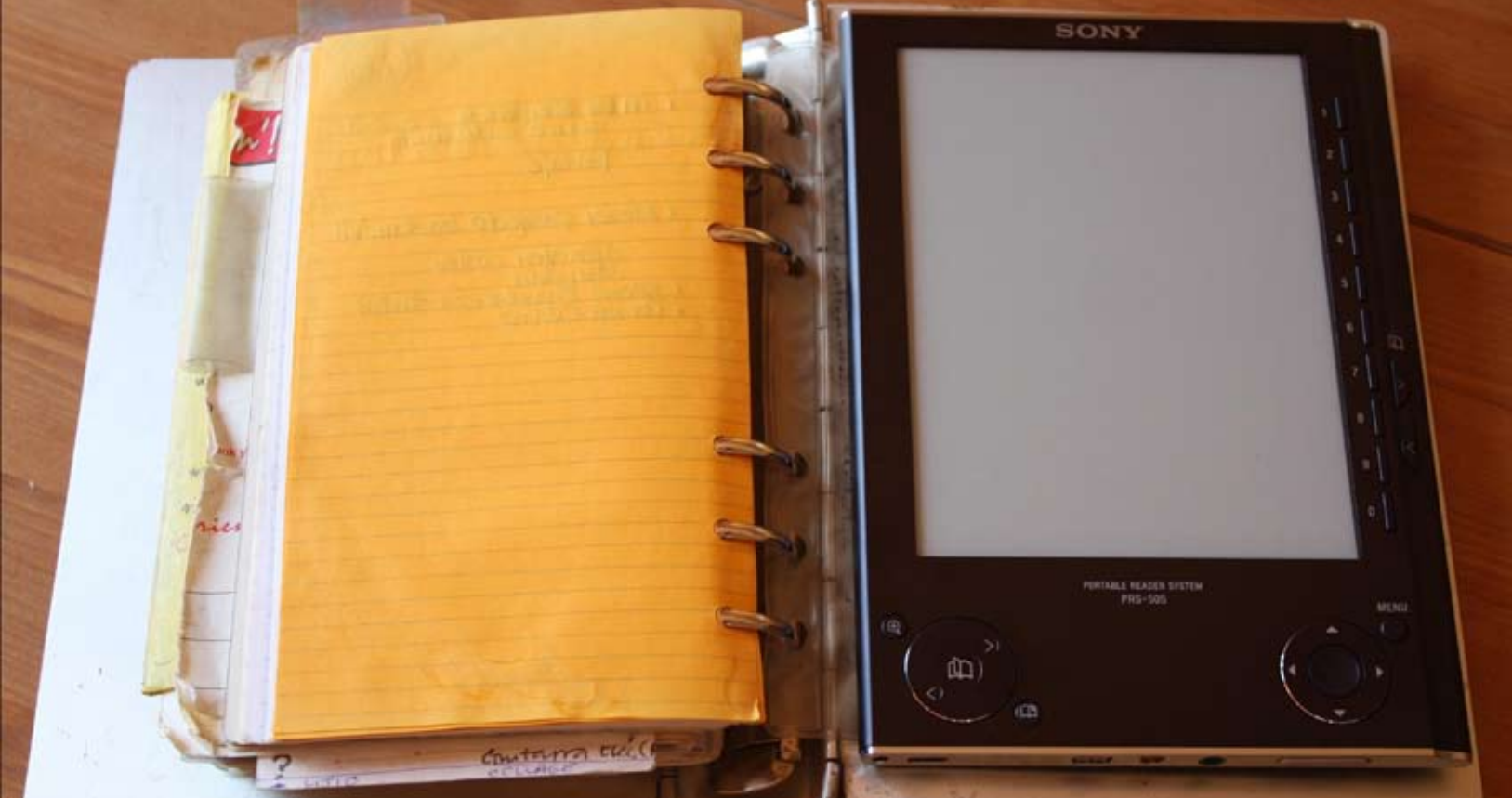
PERFIL GENERAL

De las 394 encuestas aplicadas, 66% fueron contestadas por hombres y 34% por mujeres. Los rangos de edad que presentaron fueron de 18 a 25 años el 32%, de 26 a 35 el 20%, de 36 a 45 años el 24%, de 46 a 55 años el 12%, más de 56 años el 8% y no respondió el 4%.

1 Teodor Adorno y Max Horkheimer, en *Dialéctica del Iluminismo* (1944), utilizan por primera vez el término “industria cultural” para referirse a la actividad de los medios de comunicación.

2 García Canclini Néstor y Piedras Fera Ernesto. *Las industrias culturales y el desarrollo de México*, Editores Siglo xxi, México, 2006, 128 pp.

3 Los estudiantes de la UNID Zacatecas que participaron en el levantamiento de datos son: Lucero Álvarez Hurtado, Gustavo Flores Díaz, Guadalupe del Pilar, Juan García Castor, Ana García de Santiago, Fátima Quirino Aguilar, Norma Belén Ortiz, María José Ogando, Carlos Inguanzo Morales, Alan de León Montellano, Cinthia Anaid, Thalina Sagredo, Norma Ramos, Abel Carrillo Alonso y Héctor Villagrana.



Otra variable medida fue el nivel de estudios que tienen los encuestados, donde 40% dijo tener preparatoria concluida, le siguen 28% con licenciatura, 19% con secundaria, 5% maestría, 4% primaria y con uno por ciento técnico comercial, normal superior, doctorado y sin ningún estudio terminado.

Por lo que se refiere a los hábitos de preferencia televisiva, la encuesta permitió, a través de cinco variables, conocer aspectos generales sobre la programación que más se consume así como los horarios donde hay mayor sintonía.

El 99% de los encuestados respondió tener en su vivienda sistema de televisión. De las respuestas afirmativas, 34% respondió tener al menos un televisor, 26% dijo contar con tres aparatos, 23% con cuatro o más, 16% con uno y 1% contestó no tener ningún equipo en su casa.

En cuanto al horario que más utilizan los televidentes para ver la programación: 46% contestó que por la tarde, 35% por la noche y 19% sólo en la mañana.

Para medir la programación de canales de televisión nacional, se le preguntó a los encuestados cuáles eran sus series favoritas. Las respuestas se agruparon de la siguiente manera: 16% novelas, 15% noticiarios, 14% revistas y banalidades, 11% series locales o extranjeras, 10% no tiene

programa favorito, 7% segmentos musicales, 5% reality shows, 5% series de chismes y espectáculos, 4% programas diversos, comedias, deportes y 3% cultura.

Por lo que se refiere a la programación televisiva local, dado que la producción es poca, se enlistaron los segmentos que se transmiten por señal abierta o por sistema de cable.

Las respuestas establecen que 35% contestó no ver ningún programa televisivo local, en tanto de las personas que afirmaron consumir alguna señal, 15% dijo ver las noticias de TV Azteca local, 13% la revista Crema y Nata, 8% las noticias de Televisa local y 7% el segmento Hola Zacatecas. El resto de los programas se ubican a partir del 4%, con noticiarios por sistemas de cable y la revista Cerca de Ti, siguen con 2% series musicales como Arráncate Gruperoy y Videomania así como otros segmentos de banalidades.

DIARIOS Y TECNOLOGÍAS

También se midió entre la población la frecuencia de lectura de periódicos locales. Los resultados arrojaron que 44% nunca lee los diarios que se producen en Zacatecas, 24% lee alguno una vez por semana, 18% por lo menos una vez al

mes y sólo el 14% lee frecuentemente los rotativos.

La prueba también registró la forma en la cual los consumidores leen los periódicos. Del porcentaje que consulta los periódicos, 89% lo hace en forma impresa, 5.4% en internet y en el mismo porcentaje se ubican aquellas personas que leen el diario en ambas formas: análoga y digital.

Respecto a los periódicos locales que consumen las audiencias, los datos encontrados son los siguientes: El Sol de Zacatecas 48%, Imagen 44%, La Jornada Zacatecas 5%, Página 24 con 2% y El Diario NTR 1%.

El estudio también permitió medir las secciones más leídas por el público. Del total de la encuesta aplicada 20% prefiere la sección local, 14% la nacional, 10% sociales, 4% espectáculos y con el mismo porcentaje la policiaca, y en último lugar los deportes con 3%.

Por lo que se refiere a la radio, se aplicaron dos indicadores para conocer aspectos generales sobre este medio. A la pregunta “¿Escucha usted radio frecuentemente?”, 67% respondió que afirmativamente y 33% de forma negativa. Para conocer los horarios de mayor sintonía de frecuencias, 63% afirmó oír más programas en la mañana, 26% por la tarde y 11% por la noche.

Otras variables medidas a través del estudio fueron las relacionadas al uso de tecnologías, tanto digitales como análogas. El 89% contestó en forma afirmativa a la pregunta “¿Utiliza frecuentemente videocasetera?”, en tanto que 11% restante afirmó no utilizarla.

El uso del reproductor de DVD es menos frecuente que la videocasetera: 62% contestó utilizarlo habitualmente, en tanto que el 38% aseveró no usarlo con frecuencia.

También se formuló una pregunta para conocer el uso del teléfono celular. El 79% afirmó poseer al menos un aparato, mientras que 21% respondió no tener ningún teléfono móvil. El nivel de uso tecnológico disminuyó cuando se preguntó: ¿cuenta con IPOD o reproductor de mp3?, 62% afirmó no tener dicha tecnología, y 38% contestó poseer un artefacto.

Por último se midió el uso de las nuevas tecnologías de la información, identificando el acceso a la computadora y al internet. A la pregunta “¿Tiene computadora en casa?”, 66% afirmó tener al menos un aparato y el resto, 34%, contestó no contar con alguno.

Para conocer el acceso a la red, se preguntó a los integrantes de la muestra si contaban con conexión a internet. De los encuestados que dijeron poseer computadora, 46% afirmó tener internet en casa y 54% de carecer de este servicio.

A la interrogante: ¿en qué horario es más frecuente que se conecte a internet?, 44% contestó que por lo general en las tardes, 43% por la noche y 13% por la mañana.

En cuanto al tiempo que permanecen conectados a la red los usuarios con acceso a internet, las respuestas variaron desde las seis o más horas, hasta la hora, teniendo como promedio una conexión diaria de dos horas y media. Para encontrar tales datos se preguntó ¿cuántas horas acostumbras navegar en internet al día? Los usuarios que tienen acceso afirmaron navegar una hora (34%), dos horas (26%), tres horas (19%), cinco horas (8%), cuatro horas (6%) seis horas o más (5%) y menos de una hora (2%).

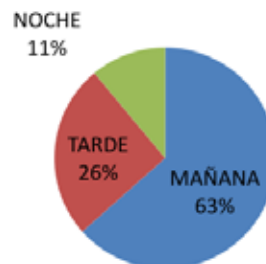
CONCLUSIONES

Existe una diferencia en cuanto a la digitalización y los medios tradicionales a excepción de la televisión. Los periódicos por ejemplo, sólo son consultados por 55% de los encuestados, de los cuales solamente 14% los leen diario, mientras que el resto de la muestra utiliza otras fuentes de información y entretenimiento.

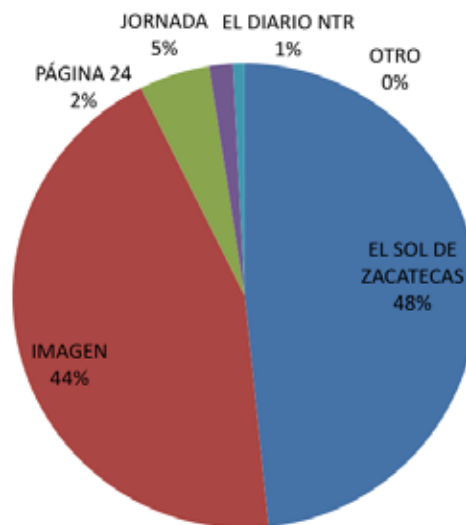
La investigación establece indicadores sobre los hábitos de consumo mediático que tienen los ciudadanos mayores de 18 años en la ciudad de Zacatecas. De los resultados se desprende que existe un completo acceso (99%) a la televisión y a la radio (67%), así como al uso de tecnologías como la videocasetera (89%). Sin embargo no existe un acceso similar para todas las tecnologías pues muchas de ellas están en crecimiento: reproductor de mp3 (38%), computadora (66%) y computadora con internet (46%).

El estudio representa un breve acercamiento a los hábitos que enlazan los usuarios y consumidores de productos de la industria cultural, la cual empieza a fragmentarse a partir del dominio y acceso de las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento. ☼

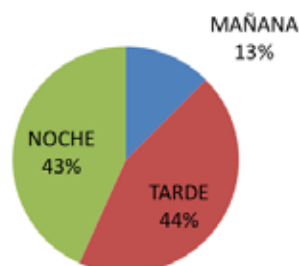
11.- ¿EN GENERAL EN QUÉ HORARIO ESCUCHA RADIO?



8.- ¿QUÉ PERIÓDICO CONSULTA?



18.- ¿EN QUÉ HORARIO ES MÁS FRECUENTE QUE SE CONECTE A INTERNET?



ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN

¿GARANTÍA DE CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR?*

Josefina Araceli Rosas Blanco
UNID, Campus Atlixco

Las Instituciones de Educación Superior (IES), organismos clave del campo laboral, cultural e intelectual de México, inmersas en el actual contexto internacional donde algunas de sus características son los acelerados cambios tecnológicos, globalización y crisis, han provocado la necesidad para que éstas se transformen constantemente. El reto más importante para las IES de México lo constituye la calidad ya que de esto depende que se den las condiciones idóneas para los profesionistas, investigadores, científicos que el mundo en este momento reclama.

Una de las medidas tomadas para lograrlo es generar y mantener una política de evaluación para las IES. Es que éstas cuenten con el respaldo de un sistema de acreditación y certificación que otorgue una garantía a la sociedad de que han cumplido con las condiciones que una institución de calidad debe contar.

En la actualidad se han hecho diversas e importantes aportaciones sobre calidad educativa, evaluación, acreditación y certificación. El propósito de esta investigación es profundizar y aportar en el conocimiento de la calidad, el papel que juega la evaluación en esta búsqueda, y lo que ésta conlleva con la acreditación y certificación y así determinar si las IES que cuentan con alguno o ambos procesos, realmente cumplen con los objetivos de calidad.

No podemos dejar pasar inadvertidamente, la situación que actualmente tiene el nuevo orden mundial y la manera en que la Educación Superior se tiene que adaptar a dichas circunstancias, lo cual repercute en cada nación, y por ende en nuestro país. Debido a que ésta no es estática, por ser un elemento social, también se desarrolla y transforma, y junto con ello, lo que esperamos o necesitamos de la Educación Superior como individuos, organismos, instituciones y estado.

Uno de los elementos clave para reinsertarnos favorablemente en la economía mundial es el mejoramiento de nuestra competitividad. Si la competitividad implica progreso técnico y dominio de nuevas tecnologías, no hay avance tecnológico sin desarrollo científico y, a su vez, éste hunde sus raíces en un sistema educativo de alta calidad.

Los países que aspiren a competir en los nuevos espacios económicos tienen que dar atención preferente a la formación de sus recursos humanos del más alto nivel, lo cual significa que México tiene que priorizar inversiones en educación, ciencia, tecnología e investigación.

Esto plantea retos a enfrentar por parte de las políticas en materia de educación que el gobierno mexicano, en cada uno de sus programas, ha ido estableciendo en sus últimos 20 años.

Pero, ¿realmente sabemos que condiciones posee la Calidad en la Educación? Para esto hemos de considerar el escrito publicado por la Organización de Estados

Los países que aspiren a competir en los nuevos espacios económicos tienen que dar atención preferente a la formación de sus recursos humanos del más alto nivel, lo cual significa que México tiene que priorizar inversiones en educación, ciencia, tecnología e investigación.

* Revisado por el Dr. Guillermo Hernández Duque, Asesor y Evaluador del Sistema Nacional de Universidades Politécnicas; Asesor-evaluador del CONACYT a nivel federal y de Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)

Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI),¹ donde da importantes conceptos para una mejor claridad sobre el tema. Menciona que existen principios vertebradores fundamentales para la definición de la calidad de la educación, agrupados en dos grandes dimensiones:

- **La dimensión político-ideológica.** Es un nivel de definiciones exógenas al propio sistema educativo que expresan los requerimientos concretos que da el subsistema de la sociedad a la educación. Se expresan como “fines y objetivos de la educación”. En ella se encuentra el Sistema Social, Sistema Político, Sistema Económico.
- **La dimensión técnico-pedagógica.** Es el aspecto fenoménico, lo que se ve materialmente y se llama “sistema educativo”. Donde está el Eje Epistemológico (Conocimiento, Áreas disciplinarias, Contenido) Eje Pedagógico (características del sujeto, cómo aprende el que aprende, cómo enseña el que enseña, y la propuesta de estructura didáctica) Eje de Organización (Estructura Académica, Institución Escolar y la Conducción y Supervisión).

Podemos afirmar que una definición sobre Calidad Educativa, implica una gran diversidad de condiciones que no se pueden fragmentar o parcializar, ya que el concepto se vería fracturado. En relación con la segunda dimensión es donde recae la responsabilidad para que cada institución haga lo propio.

¿Pero, existen diferencias cuando la Calidad Educativa se aplica a nivel de Educación Superior? En el Documento Aprobado por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior ANUIES,² en el Capítulo Primero se da la siguiente definición sin dejar de lado las condiciones mencionadas, al contrario dando una mayor claridad al respecto:

La calidad de la educación superior se entiende como la eficiencia en los procesos, la eficiencia en los resultados y la congruencia y relevancia de estos procesos y resultados con las expectativas y demandas sociales, es decir, el impacto y el valor de sus contribuciones con respecto a las necesidades y problemas de la sociedad.

¿Cómo saber que las IES realmente están logrando alcanzar altos niveles de calidad? Para esto es primordial considerar los mecanismos sistemáticos de evaluación, ya que esto permite a las instituciones el poder identificar y cuantificar las condiciones en las que se encuentra cada una. El mismo documento aclara que:

...cobra una gran importancia el ejercicio de la evaluación como medio para conocer y valorar, con precisión, el nivel de calidad de las funciones sustantivas y de los medios y condiciones disponibles, y como punto de partida para sustentar decisiones, adoptar medidas para corregir errores y rectificar rumbos o para ratificar y consolidar acciones bien encaminadas.

La evaluación es una de las herramientas más poderosas para mejorar la calidad de la educación, como se ha compro-

bado en todos los países que han logrado elevar el desempeño de sus sistemas educativos. La evaluación con métodos probados internacionalmente es, sin duda, el mejor camino.

En México, la Evaluación fue definida por la ANUIES desde 1984,³ y aceptada por la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) en 1989, como:

Un proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante. Proporciona juicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones. Con la evaluación se busca el mejoramiento de lo que se evalúa y se tiende a la acción.

La manera de organizar y llevar a cabo el proceso evaluativo de la educación superior debe sustentarse en una serie de decisiones sobre qué evaluar, cuándo evaluar, quién habrá de evaluar y cómo evaluar.

Todas las metodologías deben ser consideradas, dependiendo del propósito y las condiciones particulares de la evaluación (ver Tabla 1).

Tomando como referencia el *Cómo evaluar* (Método de Evaluación) o los *modelos* (análisis de sistemas, objetivos conductuales, crítica de arte, acreditación o certificación, evaluación de contrincantes, modelo transaccional, evaluación libre de metas, modelo de toma de decisiones, etc.) a los cuales se han acercado muchas de las IES para demostrar su Calidad, es que se toma en cuenta la Acreditación y Certificación.

¿Que se dice y hace en México sobre el proceso de acreditación y certificación?, para poder responder al primer término

La manera de
organizar y llevar
a cabo el proceso
evaluativo de la
educación superior
debe sustentarse en
una serie de decisiones
sobre qué evaluar,
cuándo evaluar, quién
habrá de evaluar y
cómo evaluar.

1 Aguerrondo, Inés. *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación.*

2 ANUIES. VIII Reunión Extraordinaria de la Asamblea General 11 abril 1989.

3 ANUIES. *Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior* 1989.

Tabla 1

QUÉ EVALUAR (Contenido)	CUÁNDO EVALUAR (Periodo)	QUIÉN HABRÁ DE EVALUAR (Sujeto)	CÓMO EVALUAR (Métodos)
<ul style="list-style-type: none"> • Individual • Dependencias • Institucional • Interinstitucional y Regional • Sistema 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstica • Formativa • Sumativa • Simulación o Prospectiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación • Evaluación Interna • Evaluación Externa 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo • Técnica

se toma como referencia el documento “La evaluación y acreditación de la Educación Superior en México”, donde lo señala como:

Un procedimiento, usualmente sustentado en un autoestudio, que tiene como objetivo registrar y confrontar el grado de acercamiento del objeto analizado con un conjunto de criterios, lineamientos y estándares nacionales de calidad convencionalmente definidos y aceptados. Implica el reconocimiento público de que una institución o un programa cumplen con determinado conjunto de cualidades o estándares de calidad y por lo tanto son confiables. La acreditación se realiza ante un organismo especializado y depende, en última instancia, de un juicio externo a la institución. Para la acreditación integral y cualitativa de instituciones y de programas académicos, se requiere evaluar tanto la infraestructura académica y los recursos disponibles (insumos), como los procesos de docencia, investigación y extensión de la cultura y la calidad de los resultados obtenidos.⁴

Vista así, la acreditación abarca los tres niveles del quehacer de una organización de educación superior:

1. Los planes y programas de estudio.
2. La organización y funcionamiento de la institución
3. Los títulos y grados que otorga.

¿Y quienes establecen los procesos de acreditación institucional en México? Éstos se llevan a cabo por diversos organismos especializados que ya han sido aceptados en el país:

- La acreditación de las IES mexicanas, ante organismos extranjeros.
- La acreditación de planes de programas académicos por los organismos profesionales.
- Acreditación de las IES en asociaciones nacionales.

En estas últimas encontramos dos experiencias en especial, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES). Ya que éstas son las que están otorgando esta función y cuentan con el aval de los organismos gubernamentales; además de tener como una importante característica, el que han establecido sus criterios para el ingreso y permanencia de instituciones, con connotaciones de acreditación.

Con respecto a la Certificación, la Secretaría de Economía en su terminología específica que:

...es la acción de constatar en forma confiable que un producto, proceso o servicio es conforme con una norma específica u otro documento normativo y la realizan organismos independientes acreditados para ello. Dentro de esta actividad, se encuentra la certificación en sistemas de calidad con base en normas de referencia.⁵

El proceso se lleva a cabo mediante la elaboración, expedición y difusión a nivel nacional, de las normas. Cuando una institución cumple con las exigencias de la norma, es posible solicitar una constancia ante un organismo especializado y reconocido.

Por último se mostrarán elementos de comparación, que partiendo del análisis se hace entre los procesos de Evaluación, la Acreditación por medio de ANUIES y FIMPES, y de la Certificación por las Normas ISO 9001 2000 (ver Tabla 2).

Tomando como referencia lo descrito en esta investigación es que puedo por último mencionar las siguientes conclusiones:

- La calidad en educación superior está definida y descrita como condicionante para el progreso Nacional y por lo mismo es un requerimiento imprescindible en toda IES.
- Los profesionales, instituciones, organismos y estado han unificado esfuerzos para que esto sea posible.

⁴ Pallan, C. La evaluación y acreditación de la Educación Superior en México, ANUIES. 1996.

⁵ <http://www.economia.gob.mx/?P=150>

- El sistema de evaluación tiene apoyo legal, administrativo y profesional que lo fundamenta y justifica.
- Toda IES debe contar con un proceso de evaluación que le permita elegir un método, modelo o técnica basado en sus propias características que le otorgará primero una autoevaluación diagnóstica que refleje sus debilidades y fortalezas para tomar las medidas correctivas que sean necesarias para alcanzar calidad.
- Que se aplique un proceso objetivo y real donde inter venga personal calificado pues se puede correr el riesgo de equivocaciones, mala interpretación, variaciones o deficiencias en sus condiciones que se reflejarían al interior y exterior de la IES tarde o temprano.
- El factor humano es imprescindible para cualquier método o modelo, que no se desprecie su participación en el proceso elegido.
- Que las IES sean reconocidas como entes con características propias y únicas no como una empresa u organización más.
- Acreditación (ANUIES y FIMPES) cuentan con condiciones adecuadas para la Educación Superior por que parte de lo que justifica su existencia es precisamente el mejoramiento de las Instituciones.
- Certificación (ISO 9000) es parcial para el campo de la educación, por que sus normas se ven rebasadas por los niveles del quehacer que las IES ejercen. Tampoco podemos descartarla, ya que cumple perfectamente con una función mas acertada en el proceso que tiene que ver con las cuestiones administrativas de una IES.
- Hay condiciones para que la calidad en educación superior en México avance firme, segura, inequívoca, tangible, consolidada y a la vanguardia. ☛

Tabla 2

	EVALUACIÓN	ACREDITACIÓN	CERTIFICACIÓN
DEFINICIÓN	Un proceso que busca la optimización, conoce y analiza los datos para valorar la calidad y dar propuestas de solución a problemas.	Un procedimiento que verifica el grado de conformidad de lo analizado, con normas definidas y aceptadas.	Acción de constatar que un producto, proceso o servicio es según una norma. Es un Sistema de Calidad (administración).
QUIÉN	Proceso endógeno, exógeno o mixto.	Siempre ante un organismo especializado. Depende de un juicio externo.	Se hace ante organismos independientes, especializados y reconocidos.
QUÉ ES	Es un diagnóstico.	Es una constancia de credibilidad y reconocimiento público.	Es un certificado de reconocimiento público, que da ventajas de competitividad.
CÓMO	Proceso continuo, integral y participativo.	No construye equivalencias con base en similitudes, con la evaluación registra conformidad en relación con estándares generales de excelencia.	A través de documentación detallada de actividades. Todo lo documentado debe implantarse y mantenerse por medio de la evaluación
QUÉ	Va desde niveles individuales hasta sistemas completos.	Evalúa; infraestructura, recursos, procesos docencia, investigación, extensión y resultados	Evalúa la estructura orgánica, responsabilidades, procedimientos, procesos y recursos para su administración.

HACER LECTURAS NO RECEPTIVAS Y EL RODEO TEÓRICO

PARA COMPRENDER EL HECHO PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA PEDAGOGÍA

Karina Valeria Muro Villafuerte
Sistema UNID, Oficina México

La pedagogía es la disciplina que estudia el fenómeno de la educación como un elemento específicamente social y humano. Por este motivo, se le considera una disciplina de tipo psicosocial que tiene como objeto de estudio la educación con la finalidad de conocerla y perfeccionarla.

A la persona que estudia y trabaja a favor de la pedagogía se le conoce como pedagogo; quien colabora en distintas ramas y ámbitos de la pedagogía, donde principalmente se reconoce el social y el empresarial. Al hablar del área social, nos referimos al aspecto escolar propiamente dicho; mientras que el empresarial hace mención a los procesos formativos que se llevan a cabo al interior de una organización lucrativa (la capacitación).

La formación del pedagogo requiere de la capacitación en diferentes técnicas, estrategias, principios, teorías y tratados que le brinden una formación integral para desempeñarse dentro del ámbito de la educación.

El primer paso que debe dar un pedagogo es definir con exactitud el término pedagogía y los elementos que lo componen. Para ello es indispensable recurrir a diversos textos y lecturas que le permitan irse acercando a una definición clara y profunda de lo que es su propia formación profesional. En pocas palabras, la tarea principal e inicial de todo pedagogo es definir e interiorizar el hecho pedagógico a partir del cual partirá su función profesional en el ámbito de la educación. Pero, ¿qué es importante en este proceso? La actitud del profesionista frente a su formación profesional que parte de la lectura de diferentes autores que le amplíen la visión sobre qué es la pedagogía, cuál es su objeto de estudio, cuáles son sus alcances, cuál es su función y cuáles son aquellos elementos que la integran o se relacionan. Un hecho pedagógico es un fenómeno estudiado por el pedagogo como elemento inicial para su formación. Para estudiarlo es importante considerar que no se manifiesta directamente y que por ello se descubre a través de una actividad especial, la filosofía.¹

Y... ¿cómo se estudia el hecho pedagógico? A partir de la lectura de diferentes autores que anteriormente lo han definido, explicado y ejemplificado a través de su experiencia, análisis y estudio de otros. Por ello, nosotros, como futuros pedagogos, debemos partir de la lectura de diferentes autores que nos permitan ir acercándonos al hecho pedagógico, entenderlo desde su esencia, su estructura y su propio orden. Es aquí en donde hablamos de que el pedagogo debe partir en su formación desde el pensamiento dialéctico.

La formación del pedagogo requiere de la capacitación en diferentes técnicas, estrategias, principios, teorías y tratados que le brinden una formación integral

¹ Bourdieu Pierre (2003). "¿Qué es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault", en *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, FCE.

Una de las actividades indispensables para partir en nuestra formación, será la lectura de diferentes autores que permitan irnos acercando poco a poco al hecho pedagógico, para lo cual es necesario desarrollar ciertas habilidades para la lectura, la comprensión de los textos y segura y necesariamente, para la metacognición.

En este ensayo pretendo exponer la necesidad de una lectura crítica que fomenta el análisis, es decir que el futuro profesional practique el nivel de lectura crítica inferencial que le permita estudiar a profundidad el hecho pedagógico como parte de la formación profesional de la pedagogía.

EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN

Pedagogía es una palabra que proviene del griego *paidagogos* que significa el esclavo que traía y llevaba a los jóvenes a la escuela. La palabra pedagogía proviene de la raíz griega *paidos*, niño; y *gogía* que significa llevar. De ahí que definamos a la pedagogía como una disciplina que guía a los niños.

Actualmente los autores debaten sobre si la Pedagogía es o no una ciencia. Sin embargo, y hasta este momento, podemos definirla como un “conjunto de saberes que se ocupan de la educación como un fenómeno típicamente social y específicamente humano.”²

La creación del fundamento pedagógico surge en la antigua Grecia donde personajes importantes como Aristóteles, Sócrates, Platón y Demócrito aportaron importantes ideas tanto para la enseñanza como para la educación.

A partir de entonces, en diferentes momentos de la historia, el hombre ha tratado de explicar el concepto de pedagogía y las implicaciones de éste en el proceso educativo de toda persona. Así encontramos la postura teórica de los romanos, de la época feudal, la escolástica, el renacimiento, y las posturas contemporáneas.

El hecho pedagógico se estudia a través de cada una de las etapas de la Historia de la Pedagogía, analizando entonces la triada que conforma todo acto educativo: niño-docente-comunidad. Por ello, es importante que todo pedagogo, como parte de su formación profesional, estudie la concepción del hecho pedagógico desde las diferentes épocas de la historia, para lo cual será necesario que se recurra a la lectura de los autores y teóricos.

2 “Pedagogía”. Consultado en Marzo 2008 en www.wikipedia.org

LA LECTURA RECEPTIVA

Tricia Hedge³ indica que la lectura receptiva se da cuando un lector disfruta de un material impreso con la finalidad de entender o describir el contenido del artículo. En este sentido, el lector toma una serie de ideas para agruparlas y así sacar una conclusión sencilla. Este tipo de lectura es muy semejante a tener una charla con alguna persona: se escucha de manera atenta, se toman ideas y se sacan conclusiones para continuar la charla o para guardar una idea propia. Sin embargo, ¿es éste el tipo de lectura ideal para analizar textos como los de

Pedagogía? Yo me atrevería a decir que no lo es, debemos ir más allá de identificar simples ideas para sacar una conclusión; es más, diría que es necesario desmenuzar cada una de las ideas, las interiorizaría y diseñaría una conclusión crítico-analítico de lo que extraje de este material.

Empecemos por plantear los diferentes niveles de lectura que existen y que los autores plantean. Para iniciar es importante dejar claro que como pedagogo, es necesario que el material que se lea y que se analice se haga a través de una lectura de comprensión; esta lectura de comprensión parte de una prelectura y la lectura desde un nivel literal hasta un nivel inferencial.

LOS NIVELES DE LECTURA⁴

Para el análisis de textos, y principalmente para la comprensión de los textos, se recurre a tres niveles de lectura:

- Nivel literal: se refiere al primer momento de una lectura, es decir, un acercamiento al texto para establecer relaciones básicas que proporcionen al lector un panorama estructural del contenido que están leyendo.
- Nivel inferencial: es en el cual se realizan suposiciones, inferencias, con respecto a la lectura que se está realizando. Es importante que el lector en este nivel, tenga una participación más activa. Las inferencias se logran cuando

3 Hedge, T. (2005) *Teaching and learning in the language classroom*. Inglaterra: Oxford Handbooks for Language Teachers.

4 “Niveles de lectura”. Consultado en marzo 2008 en La Revista Virtual de la Universidad Católica del Norte. Disponible en: <http://www.ucn.edu.co/portal/uzine/Volumen19/58.htm>

el sujeto ha sido capaz de establecer relaciones como la implicación, la causación, la temporalización, la inclusión, la exclusión, la agrupación, etc. Asimismo, en este nivel es donde se recurre a los conocimientos previos (el referente contextual del lector) para así llegar a la interpretación.

- Nivel crítico-intertextual: es aquel en donde el lector busca la significación, y en donde se reproduce de manera creativa, el análisis que se realiza sobre la lectura.

En este sentido, el pedagogo debe ser capaz de emplear cada uno de estos niveles de la lectura para comprender en su totalidad los textos que le permiten estudiar el hecho pedagógico a través de la historia. Queda claro que la lectura receptiva queda en un primer nivel, en donde el lector es únicamente capaz de describir de manera simple el contenido de lo que lee. El pedagogo requiere de realizar relaciones entre las diferentes concepciones del hecho pedagógico, para después reproducirlas en su propia práctica educativa.

La función de todo pedagogo es trabajar con y desde el propio hecho pedagógico, sin embargo requiere de una formación previa que le permita identificar los elementos que lo componen y su función en el acto educativo.

Ahora bien, ¿cómo es que el pedagogo se forma y actúa a favor del hecho pedagógico? Como se analizó en este trabajo, a partir de una lectura no receptiva que le permita analizar de una manera crítica, la información que se le expone.

Es tarea del pedagogo una formación constante en los avances que envuelven el hecho pedagógico.

Como futuros pedagogos debemos estar al tanto de todos estos cambios y actualizarnos cotidianamente, con la finalidad

de siempre dar lo mejor de nosotros como profesionistas. Todo ello a través de una formación que se realizará a través de la lectura en diferentes niveles. En este momento, es complicado superar la lectura receptiva para llegar a una lectura no receptiva o crítica, pues los términos y las ideas no corresponden a la lectura cotidiana que cualquier persona puede hacer. Sin embargo poco a poco, y con la práctica diaria, la lectura poco a poco dejará de ser receptiva, para convertirse en una lectura crítica que permita la adquisición de conocimientos, de habilidades y de actitudes. ☼

Bibliografía

“Niveles de lectura”. Consultado en marzo 2008 en *La Revista Virtual de la Universidad Católica del Norte*. Disponible en: <http://www.ucn.edu.co/portalluzine/Volumen19/58.htm>

BOURDIEU PIERRE (2003). “¿Qué es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault”, en *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, FCE.

Pedagogía”. Consultado en Marzo 2008 en www.wikipedia.org

HEDGE, T. (2005) *Teaching and learning in the language classroom*. Inglaterra: Oxford Handbooks for Language Teachers.



APRENDIZAJE GUIADO Y DESCUBRIMIENTO GUIADO

Alfonso Torres Maldonado / Karina V. Muro Villafuerte
Sistema UNID, Oficina México

La comunicación es
un motivador del
aprendizaje pero
también actúa como
un refuerzo de la
conducta cambiante o
cambiada

Para hablar de aprendizaje significativo, nos debemos remontar a principios del siglo xx donde autores como Claparède, Freinet, Dewey, Montessori, Decroly hacen referencia al principio de autoestructuración del conocimiento es decir, que el alumno es el agente responsable de su propio proceso de aprendizaje.

Llegando al enfoque constructivista, tenemos a César Coll señalando tres principios fundamentales a través de los cuales el enfoque se organiza:

1. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.
2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.
3. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. (Díaz & Hernández, 2002, pp. 31-32).

Así pues, empezamos a ubicar al alumno como el individuo responsable de su propio proceso de aprendizaje, atendiendo al principio de aprender a aprender, el cual años después se convertiría en uno de los cuatro pilares para la educación planteados por la UNESCO en el documento titulado “La educación encierra un tesoro”. Aprender a aprender implica que los alumnos se conviertan en personas autónomas, independientes, autorreguladoras y capaces de aprender a aprender.

Uno de los principios constructivistas es “enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextuales”, (Varios Autores, 2009) esto es que el alumno adquiera el conocimiento a través de una serie de condiciones dentro de las que se encuentran:

- Una relación no arbitraria de la nueva información
- Disposición del alumno (motivación y actitud)
- Contenidos de aprendizaje con significado lógico

Así pues Ausubel, como otros teóricos cognoscitivistas, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Podríamos clasificar su postura como constructivista (el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura) e interaccionista (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas



de conocimiento previo y las características personales del aprendiz (Díaz & Hernández, 2002, p. 35). De acuerdo con Ausubel el aprendizaje se da en dos dimensiones:

1. Dependiendo de la forma en la que se adquiere el aprendizaje.
2. Dependiendo de la forma en que el aprendizaje es sucesivamente incorporado a las estructuras de conocimiento.

Así pues, el aprendizaje significativo se ubica en la segunda dimensión pues tal y como lo hemos mencionado, el aprendizaje significativo depende de una serie de condiciones para formar estructuras lógicas del alumno. De acuerdo con Ausubel, el aprendizaje significativo se caracteriza porque:

- La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra.
- El alumno debe tener una disposición o actitud favorable para extraer el significado.
- El alumno posee los conocimientos previos o conceptos de anclaje pertinentes.
- Se puede construir un entramado o red conceptual.
- Puede promoverse mediante estrategias apropiadas (por ejemplo los organizadores anticipados y los mapas conceptuales).

- Existen dos condiciones:
 - Material: significado lógico.
 - Alumno: significación psicológica

En síntesis, el aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes (Díaz & Hernández, 2002, p. 39).

En diversas investigaciones se ha planteado que existen diversas estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje significativo. Una de ellas es la elaboración de mapas conceptuales, que de acuerdo a estudios de Delgado (Delgado, 2005) permiten:

- Evidenciar conocimientos previos.
- Evaluar lo que sabemos y cómo lo sabemos
- Descubrir la ruta que sigue el aprendizaje.
- Descubrir redes de relaciones entre los conceptos conocidos y dar significado a conocimientos nuevos que se asocian a las redes ya consolidadas.
- Poner en manifiesto concepciones equívocas.
- Ser graduable en dificultad y aplicable en todos los niveles educativos.

Para lograr un aprendizaje significativo, es importante que el material sea potencialmente significativo es decir, que permita la construcción de significados. En ello deberán cumplirse dos condiciones (De la Torre, 2005):

1. La primera relacionada con el contenido, el cual deberá poseer una estructura interna, lógica, con un significado propio. Para el alumno será complicado construir significados si el contenido de aprendizaje es vago, poco estructurado y arbitrario.
2. La segunda se refiere a que es necesario que los relacione de una manera no arbitraria con la información que ya conoce, a fin de poder asimilarlo e insertarlo en sus redes de significado construidas con anterioridad (experiencias previas).

El aprendizaje significativo es un proceso continuo que de acuerdo con Shuell, ocurre en una serie de fases donde es posible identificar una complejidad y profundidad progresiva. Shuell determina tres fases del aprendizaje significativo, tal y como se muestra en la Tabla 1 (Díaz & Hernández, 2002, p. 46).

De acuerdo con investigaciones de la autora Frida Díaz Barriga, se realizó en bachillerato una encuesta con base en la pregunta “¿Qué te hubiera gustado que tu profesor o profesora hiciera para ayudarte a aprender mejor este tema?. Las principales respuestas fueron (Díaz & Hernández, 2002, p. 49):

- “Investigar el tema en periódicos”.
- “Que los alumnos hiciéramos carteles, láminas o una representación tipo obra de teatro”.
- “Que se pusiera un mayor número de ejemplos; pero actuales y de la vida real”.

- “Que proyectaran una película y la comentara todo el grupo”.
- “Actividades en equipo y visitas a algún lugar en donde se nos presente el tema en vivo, como en industrias”.
- “Juegos relacionados con el tema”.
- “Lecturas más concretas, con explicaciones”.
- “Dinámicas más amenas”.

Lo anterior, refleja la relación directa que hacen los alumnos sobre un tema nuevo con respecto a alguna experiencia previa a fin de dar mayor significación al nuevo contenido.

El autor Sergio Dávila plantea que existen algunos mitos con respecto al aprendizaje significativo. A continuación mencionamos éstos (Dávila, 2000):

1. “El aprendizaje significativo se da cuando el alumno aprende”. Si bien el aprendizaje significativo requiere de diversas estrategias que permitan la relación de aprendizajes previos con nuevos contenidos, las experiencias lúdicas no necesariamente favorecerán la adquisición de aprendizajes significativos.
2. “El aprendizaje significativo se da cuando los contenidos se ofrecen adaptados a los intereses del alumno”. La adaptación de contenidos no puede ser especializada a las características e intereses de cada uno de los estudiantes. Será tarea del docente generar estrategias que permitan la activación de los conocimientos previos del alumno y del proporcionar contenidos altamente significativos.

Tabla 1

1. FASE INICIAL	2. FASE INTERMEDIA	3. FASE FINAL
<ul style="list-style-type: none"> • Información aislada. • Memoriza hechos y usa esquemas preexistentes. • La información adquirida es concreta y vinculada al contexto específico. • Ocurre en formas simples de aprendizaje: condicionamiento, aprendizaje verbal, estrategias mnemónicas. • Gradualmente se va formando una visión globalizadora del dominio: uso del conocimiento previo y analogías con otro dominio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de estructuras a partir de las partes de información aisladas. • Comprensión más profunda de los contenidos por aplicarlos a situaciones diversas. • Hay oportunidad para la reflexión y recepción de realimentación sobre la ejecución. • Conocimiento más abstracto y puede ser generalizado en varias situaciones. • Uso de estrategias de procesamiento más sofisticadas. • Organización. • Maqueo cognitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor integración de estructuras y esquemas. • Mayor control automático en situaciones top down. • Menor control consciente. La ejecución llega a ser automática, inconsciente y sin tanto esfuerzo. • El aprendizaje que ocurre en esta fase consiste en: acumulación de nuevos hechos a los esquemas preexistentes (dominio). • Incremento en los niveles de interrelación entre los elementos de las estructuras esquemas). • Manejo hábil de estrategias específicas de dominio.

3. “El aprendizaje significativo se da cuando el alumno quiere aprender”. La motivación intrínseca no es el único elemento que interviene en el deseo del alumno por aprender, también existe una motivación extrínseca que intervendrá.
4. “El aprendizaje significativo se da cuando el alumno descubre por sí mismo aquello que ha de aprender”. No todo aquello que descubre el alumno genera un aprendizaje significativo y no todo aprendizaje significativo proviene del descubrimiento.
5. “El aprendizaje significativo se da cuando el alumno puede aplicar lo adquirido”. Debemos precisar que un aprendizaje significativo se da cuando existe la posibilidad de transferirlo a otro contexto.

Dentro de estos mitos encontramos un concepto importante para destacar, que hace referencia al descubrimiento del alumno, el cual puede ser de gran valor cuando existe una guía u orientación por parte del docente.

La guía, orientación y/o ayuda por parte del docente son base de cualquier acto de aprendizaje. El docente deberá generar estrategias que le permitan guiar al alumno en la adquisición de aprendizajes significativos. Una de estas estrategias hace referencia al descubrimiento guiado.

De acuerdo con Bruner, el aprendizaje por descubrimiento es un modelo en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para descubrir principios básicos, a diferencia del aprendizaje guiado en donde el profesor da cierta dirección, que en algunos casos resulta más beneficioso pues las actividades no guiadas suelen ser improductivas y difíciles de manejar (Woolfolk, 2006, p. 281). Diversos autores plantean que el descubrimiento guiado ofrece mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues a través de la orientación del docente existe una mayor efectividad a comparación del puro descubrimiento.

El descubrimiento guiado requiere de una planificación de la enseñanza, flexible, a través de la propuesta de situaciones reales que deben descubrir, problemas que surjan de una situación exploratoria que les permita investigar y, que a su vez, active los conocimientos previos de los alumnos y principalmente que considere que el alumno es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de las estrategias más empleadas en últimas fechas son los llamados *Webquest*, las cuales son lecciones de investigación guiada en donde la mayor parte de la información que se emplea, proviene de la web. El modelo fue desarrollado por Bernie Dodge de la Universidad de San Diego, en el año de 1995 (Dodge, 2007). Una *Webquest* plantea una tarea a realizar con una serie de procedimientos que el alumno deberá seguir para alcanzar la tarea establecida. Se le indica al alumno aquellas páginas de internet que puede consultar para lograr la tarea. Como parte del cierre, el alumno deberá plantear su propia conclusión que posteriormente se discutirá en clase. Las principales aportaciones de las *Webquest* son (Dodge, 2007):

1. Comparación
2. Clasificación
3. Inducción
4. Deducción
5. Análisis de errores
6. Construcción de argumentos
7. Abstracción
8. Análisis de las perspectivas

El descubrimiento guiado requiere del uso variado de material educativo, que permita al alumno la manipulación para lograr el propio descubrimiento. El docente evaluará los procesos que conllevan a la adquisición de aprendizajes, sus modos de actuar, de pensar y de sentir.

Existe una serie de fases metodológicas generales para el descubrimiento guiado (Cisneros, 2008). A continuación se describe cada una de éstas:

1. Fase de exploración: permite la observación.
2. Fase de presentación de las situaciones problemáticas.
3. Fase de ensayo y error. Es importante plantear la consigna de “volvamos a hacerlo”, explorando los errores para continuar con seguridad.
4. Fase de identificación del problema. La identificación debe ser simbólica y lingüística.
5. Fase de solución del problema. Orientar a la búsqueda de distintas soluciones.
6. Fase de retroalimentación y evaluación. Valorar las actividades realizadas, fomentando la autoevaluación y la coevaluación.
7. Fase de retención y transferencia del aprendizaje. Es posible favorecer nuevas situaciones en donde aplique lo aprendido.
8. Fase de producción de respuestas.

En el descubrimiento guiado, tanto el profesor como el estudiante juegan roles específicos (S.A., 2007), los cuales se describen a continuación:

Tabla 2

ROL DEL PROFESOR	ROL DEL ESTUDIANTE
<ul style="list-style-type: none"> • Provocar la disonancia cognitiva en el alumno. • Plantear la actividad como un reto. • Proporcionar la información necesaria para encarar la búsqueda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer las respuestas que cree correctas, las cuales llevan consigo una evaluación.

Algunas sugerencias de cómo llevarlo a la práctica son:

- Esperar la respuesta del alumno.
- Reforzar las respuestas.
- Considerar la dirección de la secuencia.

Dentro del campo de la educación física, uno de los métodos de enseñanza más recurrentes es el de descubrimiento guiado. De acuerdo con Muska Mosston, el método de enseñanza de descubrimiento guiado, corresponde a técnicas de enseñanza mediante la búsqueda que da las pautas de un concepto al alumno para que investigue, compare, saque conclusiones basadas en comparaciones, tome decisiones, reflexione, etcétera (S.A., 2007).

Un ejemplo claro del descubrimiento guiado en la educación física corresponde al desafío de saltar la cuerda. “Cuando por primera vez el niño entra en contacto con la cuerda se puede emplear el descubrimiento guiado con un aprendizaje conver-

gente y divergente. Gradualmente se llevará al niño a la solución de problemas donde deberá realizar actividades que incluyan el salto con sogas individuales, en parejas y grupales, con sogas largas, dejando espacio para la creatividad” (Barthe, 2004).

El descubrimiento guiado nos llevará a la construcción de aprendizajes significativos al momento de que el alumno recurre a experiencias previas que le permitan ensayar y errar hasta encontrar la solución determinada. El docente, como orientador en el descubrimiento guiado, brindará estrategias significativas que le permitan al alumno la construcción de los aprendizajes significativos.

Sin duda, ambos conceptos van de la mano durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el docente un elemento clave para lograr el aprendizaje del alumno pues de él depende la incorporación de contenidos con alta significación, el desarrollo de habilidades para relacionar conocimientos previos con los nuevos, y sobre todo el poder guiar al alumno a dar una respuesta adecuada como parte de la solución de problemas. ☛

Bibliografía

- Barthe, R. (2004) *El desafío de saltar la cuerda*. Consultado en Abril 19, 2009, en: <http://www.correodelmaestro.com/antiores/2004/enero/nosotros92.htm>
- Cisneros, L. (2008). *Métodos y técnicas aplicables a la Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior*. Consultado en Abril 19, 2009, en: http://www.sepbcs.gob.mx/comunicacion/Noticias%20educacion/Noticias%202007/metodo_y_tecnicas_didacticas.htm#descubrguia
- Dávila, S. “El aprendizaje significativo: esa extraña expresión” en *Contexto educativo: revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías*. No. 9, Julio 2000, disponible en: <http://contexto-educativo.com.ar/2000/7/nota-08.htm>
- De la Torre, F. (2005). *12 lecciones de pedagogía, educación y didáctica*. México: Alfaomega.
- Delgado, K. (2005). “Aplicaciones de los mapas conceptuales en la educación superior” en *Revista Magisterio: Educación y Pedagogía*. Año 2005/2006, No. 18.
- Díaz B. F. & Hernández R. G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Dodge, B. (2007). *What is a webquest*. Consultado en Abril 19, 2009, en: <http://webquest.org/index.php>
- S.A. (2007). *Descubrimiento guiado*. Consultado en Abril 19, 2009, en: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/8095/1/TEMA%204.pdf>
- Varios Autores. (2009). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Facultad de Filosofía y Letras UNAM. Consultado en: http://www.filos.unam.mx/POSGRADO/seminarios/pag_robertp/paginas/constructvismo.html.htm#significativa2
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.



FILOSOFÍA DE LA RELIGIÓN O POLÍTICA

BREVÍSIMO COMENTARIO SOBRE G. W. F. HEGEL

Oliver Eduardo López
UNID, Campus Zacatecas

Recuerdo a un comentarista de Hegel quien afirmaba que toda la filosofía hegeliana llegaba a condensarse en una figura central, ésta era el Estado, y en ese sentido, el sistema de Hegel tendría que ser político¹.

Me encuentro con otro autor, Ansenio Guinzo, quien haciendo también un comentario a Hegel, señala que el mundo hegeliano es el de la religión: *para comprender el destino religioso del mundo contemporáneo es necesario acudir a la filosofía de la religión de Hegel*.²

Verdadero problema, temas en los que la mayoría de las personas suspenden el juicio acerca de la terrible polémica que éstos provocan, sin embargo son temas de los más apasionantes para muchos de los que se dedican al estudio de la filosofía, incluso hay quienes dicen que son el tema central del estudio filosófico.

La religión o el Estado. Fue mi problema ante Hegel y por ello, qué mejor que darse una zambullida en esa peligrosa selva Hegeliana —a riesgo de perderse— para poder encontrar la respuesta. Resulta necesario hablar directamente con Hegel y preguntarle.

“—Señor Hegel, ¿su filosofía o su sistema filosófico, tiene que ver con una política o con la teología? ¿El Estado o la religión?”

Así como se pregunta al sistema de Hegel sobre teología o religión, se pregunta también cuál es la distinción de éstas frente a la filosofía, es decir, ¿para hacer filosofía, es necesario hacer religión, tal vez política o ambas?

Obviamente para aclarar tales preguntas es necesario hacer una lectura de Hegel y eso —sabido por quienes saben quién es Hegel— no es cosa fácil.

Pero comencemos diciendo que, en la obra en la que Hegel expone globalmente su sistema, en la *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas*, dice que *La filosofía tiene algunos objetos con la religión; por ser el objeto de ambas la verdad en el sentido más alto de la palabra*³. Sabe Hegel que lo que se busca en la filosofía es la verdad, encontrar la respuesta al hombre y al mundo, encontrarse, reencontrarse con esa verdad que debe ser total, absoluta; en ese sentido la religión tiende hacia lo mismo: esa reconciliación con lo absoluto, que es Dios. Dice Hegel: *ambas, (la filosofía y la religión) tratan del reino del infinito de la naturaleza del espíritu humano y de las relaciones que tienen entre sí y con Dios como su verdad*⁴. Aquí la verdad es Dios, y Dios es la Verdad, y de un instante a otro nos encontramos en el bosque hegeliano, entre lo infinito, lo absoluto y sus contrarios, entre la filosofía y la religión. Pero nos encontramos ante ese bosque no de plano adentro, insertados

Aquí la verdad es Dios,
y Dios es la Verdad, y
de un instante a otro
nos encontramos en
el bosque hegeliano,
entre lo infinito,
lo absoluto y sus
contrarios, entre la
filosofía y la religión.

1 Bougeois, Bernard (1969). *El Pensamiento Político de Hegel*. Argentina: Amorrut E.

2 Guinzo, Ansenio. (1998). “En torno a la filosofía de la religión de Hegel” en Hegel, G.: *El Concepto de Religión*. México: FCE.

3 Hegel, G. (1981). *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas*. México: Porrúa.

4 *Ibidem*



ya entre el follaje, entre sus irreconocibles y difusas veredas, en sus tan parecidos y distintos árboles, ante el acecho de sus fieras; no, todavía no estamos ahí, tan sólo tenemos el mapa, una vista panorámica exterior de lo que es Hegel; un trazo de lo que puede haber, la mayoría de las veces, con símbolos y señales incomprensibles. Pero hay quienes dicen que tener el mapa de nada sirve, sino que hay que estar en el lugar. Si consideramos que no solamente tenemos el mapa del bosque, sino de un tesoro que hay dentro de ese bosque, entonces ese mapa es tan valioso como el tesoro mismo.

Pero volvamos con aquello de que la religión y la filosofía tienen el mismo objeto que es la verdad, y que esa verdad es Dios. Recordemos que la idea que tiene Hegel de religión es demasiado parecida, incluso hay quienes dicen que es igual, a lo que pensaba Aristóteles, en el sentido en el que la religión es en donde los pueblos le dan forma a su concepción última de la realidad, su concepto de Dios y de el mundo. Es por ello que también se diga que toda la filosofía de la religión de Hegel tiene carácter religioso, es decir, que tiene algo de teológico, en donde el dedicarse a hacer filosofía es como un culto divino, en el sentido de que de lo que se trata es lo infinito. Pero, se insiste tanto en ese infinito y lo cierto es que es demasiado confuso qué es exactamente lo infinito dentro del pensamiento de este autor.

Se habla indiferentemente entre lo absoluto y lo infinito, digamos, para no perdernos ahora demasiado, que tienen cierto parentesco; pero sí decimos que son conceptos centrales en este sistema. Aquí el infinito y el absoluto tendrán que ver con el mundo, o serán en el mundo, entre los hombres, en ese sentido tendremos que hablar de una política, de un estado, y la filosofía de Hegel no sólo será teológica, sino como dirá Arzenio Guinzo, un *tractatus theologico-politicus*⁵ en donde estará

presente tanto lo divino como lo mundano, lo uno con lo otro, y lo otro en lo uno.

Digamos que Hegel hace bajar a la tierra a Dios, hace del infinito algo presente en el mundo y éste ya no será algo inalcanzable, algo más allá del mundo, sino algo que está dentro. Obviamente rompe con toda la tradición que le antecede, sobre todo con los ilustrados quienes están de acuerdo en una cosa, en que no quieren saber nada de Dios.⁶ Digamos que en Hegel lo divino infinito de la religión se funde con lo divino finito corpóreo, y el gran ejemplo para ello es, nada más ni nada menos que la figura de Cristo, ser divino que muere, en donde el ser finito es divino, en donde lo divino se materializa, y como tal perece, pero queda algo, esto sería la religión revelada. Así mismo encontramos la figura del Estado, que representa la absolutización de algo que es mundano, que es del hombre, pero que se vuelve omnipresente, es finito-infinito; es decir, la divinización de la inmanencia, la política.

Lo infinito y lo finito van acompañados el uno en el otro, pensar en lo finito es pensar en lo infinito. Lo finito tradicionalmente se identifica con lo real, y lo infinito con lo ideal; Hegel piensa que lo real es infinito, y lo dirá también en otra forma, todo lo real(finito) es racional(ideal) y todo lo racional es real. De esa forma están presentes la Religión y el Estado, como lo real racional, como lo finito infinito y sus contrarios.

El afán de Hegel consiste en unificar lo ideal y lo real, lo racional y lo concreto, ése es el Estado, la política, ésa es la Religión, ahí está la filosofía.

Ésa es la panorámica de ese mapa al que nos asomamos en el sistema hegeliano; ahora lo que sigue es ir allá y confrontar las dudas y encontrar más. ☛

5 Guinzo, Ansenio, *Op. Cit.*

6 Bloch Ernst. (1983). *Sujeto-Objeto En el pensamiento de Hegel*. México: FCE.

DEFENDER LAS HUMANIDADES DESDE EL HUMANISMO

Oliver Eduardo López

UNID, Campus Zacatecas

En el presente texto, resaltaremos los ideales del humanismo renacentista como esenciales en todo humanismo, señalaremos la necesidad de recuperar el estudio de las humanidades en la educación, en una época en la que se ha querido olvidar el humanismo y se ha visto el estudio de las humanidades como una pérdida de tiempo. Siguiendo el análisis de Herbert Marcuse a la sociedad industrial avanzada, ejemplificaremos cómo el olvido o el hacer menos a las humanidades ha degenerado en una sociedad manipulada y cosificada y que por lo tanto es tarea de todos, principalmente de los académicos y los estudiantes universitarios defender ese humanismo en vías del olvido total.

Durante los primeros meses del año 2005, en España, se ha desatado una importante discusión en torno a las humanidades, específicamente sobre la filosofía. El problema surge a partir de que se promulga la Ley Orgánica de Educación en la que se elimina o se sustituye la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria y bachillerato. La problemática ha tomado distintos matices; desde los docentes preocupados por su trabajo, hasta las políticas educativas de un régimen socialista. Además de ello, se han suscitado las preguntas —tanto por parte de los docentes como de los estudiosos de la filosofía y la educación— de para qué sirven las humanidades, si es que sirven para algo, si vale la pena la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria y de bachillerato, si es necesario eliminarla o reducirla; y si la filosofía o la enseñanza de la filosofía, contribuyen en la formación de las personas para desarrollar sus capacidades laborales técnicas, intelectuales y formar “buenos ciudadanos”, que es el interés del ministerio de educación española y de otros países también.

Las protestas y los reclamos de la comunidad filosófica española y la no-filosófica y no-española también, se han desatado en los últimos meses. Marchas, manifestaciones, mesas de discusión, conferencias, comunicados, publicaciones en los periódicos manifestando el rechazo a la nueva ley. La mayoría

El problema con la tecnificación de las sociedades es que se han olvidado del humanismo, del pensar, del saber teórico. No se trata de despreciar la técnica ni el desarrollo científico de estos tiempos, tanta es su influencia y utilidad que ya sería imposible vivir sin tales avances tecnológicos.

de los intelectuales españoles, sino es que todos, rechazan rotundamente esta nueva determinación educativa.

Todo ello no ha hecho más que enriquecer el discurso filosófico, que se alimenta de problemas, y de mostrar algunas tendencias políticas que también competen a la crítica filosófica.

Bien valdría la pena indagar en los porqués y para qué de un cambio tan drástico dado por un gobierno socialista, pero eso lo dejaremos por ahora al margen para intentar dilucidar: para qué las humanidades en la educación y por tanto, para qué la filosofía.

Siendo rigurosos al tratar este tema, tendríamos que, en principio dejar en claro qué es la educación, qué son las humanidades, es decir, preguntarnos por la naturaleza de esta actividad, para después ocuparnos de su valor o uso práctico. Esas preguntas han sido la discusión eterna, así que agotarla sería igual de eterno; entonces, para ser más breves y no dar nada por acabado, preguntémonos por el valor práctico de las humanidades en la educación.

EL PRESENTE

Si el siglo XIX entre muchas otras cosas fue el siglo de la ciencia positiva, el siglo XX es el desarrollo de la ciencia median-

te la técnica y el desarrollo de ésta. La ciencia aplicada, el saber práctico y la reducción de la persona a un operador de máquinas son la tendencia de este siglo. El desarrollo de la economía global es el cenit de las sociedades y con ello el descubrimiento y progreso de la industria, una industria, si se quiere, ahora virtual, bélica, en donde lo que menos importa

El problema con la tecnificación de las sociedades es que se han olvidado del humanismo, del pensar, del saber teórico.

es el “individuo”, el “ser humano”; lo que se quiere es producción, ganancia, competencia económica, resultados; y en ese proceso de globalización económica la persona resulta “cosa”: el gerente, el empleado, el operador, el soldado.

En este proceso de mercantilización y reducción del individuo, la educación ha querido y pretende contribuir con ello,

igualmente, la democracia totalitaria de los países occidentales pone su enorme grano de arena: la televisión, —que con ella sería más que suficiente— las campañas publicitarias, por no decir políticas y la tendencia irrefrenable de promover carreras técnicas e industrias de poco prestigio y valor humanista.

En pocas palabras, lo que se quiere es técnica, industria y control. Por ello es que desde la educación —y me refiero a la educación académica, no a la educación televisiva o familiar, que tiene mucho mayor impacto— se implementen reformas y programas que fortalezcan el dominio de la práctica, mientras más práctica más producción, mientras más práctica más control; mientras más producción y control “mejor nivel de vida”. Así es como piensa un estado que se preocupa por sus ciudadanos, pero, y aquí las inevitables preguntas, ¿es cierto que más control y más producción hacen una vida mejor? ¿es cierto que al estado democrático-totalitario le interesa la vida de sus ciudadanos?

El problema con la tecnificación de las sociedades es que se han olvidado del humanismo, del pensar, del saber teórico. No se trata de despreciar la técnica ni el desarrollo científico de estos tiempos, tanta es su influencia y utilidad que ya sería imposible vivir sin tales avances tecnológicos. El problema es que el ser



humano, el individuo, ha sido olvidado. Asistimos a la crisis del hombre, de aquel hombre que los primeros humanistas italianos quisieron dignificar. El humanismo se ha desprestigiado no por lo que es, sino por no tomarlo en cuenta. La LOE en España, es un claro ejemplo de este desprestigio, o más bien de este hacer menos al humanismo y por tanto a las humanidades como cuerpo de disciplinas teóricas.

Quisiera exponer algunos argumentos que ejemplifiquen cómo el olvido del humanismo y sobre todo el olvido de éste en la educación, ha provocado la cosificación del ser humano. Pero antes resaltaremos qué es ese humanismo y en qué consiste, para luego resaltar la importancia que este tiene en la educación de las personas y en el desarrollo de las sociedades contemporáneas. Así que repasaremos un poco la historia en este intento por comprender qué es el humanismo.

EL HUMANISMO RENACENTISTA

Recordemos que en la Italia de los siglos XIV al XVI hay una tendencia hacia el pasado, un pasado que había estado siempre presente, puesto que la sociedad de este tiempo era heredera de todo lo anterior. Ese tiempo pasado era Grecia y Roma. Pero no se trataba de volver a ser romanos o griegos otra vez, sino de recuperar aquellos ideales sobre el ser humano que desarrollaron los clásicos. Esto significó un renacer, un volver a las ideas, un volver al hombre. Recordemos que el tópico de la Edad Media es el oscurantismo, es decir, en donde el ser humano está relegado y condicionado por la revelación de Dios. Dios es el centro de todo, quien decide y maneja la vida tanto del hombre como del universo. El hombre debe obedecer, someterse a la ley divina puesta a su alcance por aquellos elegidos de la providencia, los sacerdotes. Los primeros humanistas del renacimiento cambiaron un poco esa concepción, quisieron además de recuperar los ideales de la Grecia y Roma clásicas, recuperar la dignidad del ser humano, dignidad incluso puesta por la gracia divina.

El primer manifiesto de esta tendencia dignificadora en el primer humanismo, es decir, el del renacimiento, es la *Oratio de hominis dignitate*, escrita en 1490 por Pico della Mirandola. Este texto abre, más bien, instaura, la “filosofía del humanismo”, o sea, las actitudes que tendrá el hombre ante la vida, una vida que es de él y para él. Mencionaré un extracto de esta oración, que ilustra la actitud del humanismo, y que hasta la fecha sigue siendo, el manifiesto del ser humano por su mundo, por su vida:

Decretó al fin el supremo Artesano que, ya que no podía darse nada propio, fuera común lo que en propiedad a cada cual se había otorgado. Así pues, hizo del hombre la hechura de una forma definida, y, colocado en el centro del mundo, le hablo de esta manera:

No te he dado ni una función específica, a ti, Adán.

Por tal motivo, tu tendrás la forma y función que desees.

La naturaleza de las demás criaturas, la he dado de acuerdo a mi deseo.

Pero tu no tendrás límites.

Tú definirás tus propias limitantes, de acuerdo a tu libre albedrío.

Te colocaré en el centro del universo, de manera que te sea más fácil dominar tus alrededores.

No te he hecho ni mortal, ni inmortal. Ni de la tierra, ni del cielo.

De tal manera, que tu podrás transformarte a ti mismo, en lo que desees.

Podrías descender a la forma más baja de existencia, como si fueras una bestia.

O podrás en cambio, renacer más allá del juicio de tu propia alma, entre los más altos espíritus, aquellos que son divinos.¹

1 De la Mirandola, Giovanni Pico (1984) *De la Dignidad del Hombre*, con dos apéndices: Carta a Hermolao Bárbaro y Del Ente y el Uno. Madrid: Editora Nacional.

En este fragmento encontramos la principal actitud del pensamiento Humanista, se trata de hacerse dueños de todo cuanto hay, resaltando, que el hombre tiene las capacidades y los medios para hacer cuanto él quiera. Este humanismo es la preocupación por el valor y el sentido de lo humano, que es la esencia del humanismo.

Para la época del renacimiento italiano, el humanismo comprendía realizar los estudios de gramática, retórica, historia, poética y ciencias morales; basados en el cultivo de la filología y el aprecio del texto clásico, en latín y griego, —alejándose así de la tradición Escolástica y la filosofía árabe— también por un nuevo concepto de “hombre”, más acorde con los nuevos ideales cívico-humanos de la aristocracia comercial en cuyo ambiente nace, alejado de los modelos eclesiásticos y nobles o caballerescos de “hombre” y del modelo medieval de mundo, y que pretende inspirarse en la antigüedad clásica. Este humanismo renacentista recuerda y renueva los antiguos ideales clásicos de cultura de la antigua humanitas romana o de la *παιδεία* griega. Etimológicamente *παιδεία* significa educación de los niños, engloba un significado más amplio que abarca todo proceso de educación o formación, y se funde con las nociones de cultura o de civilización. En sus orígenes, la educación en Grecia tenía un cierto carácter aristocrático y se basaba en la transmisión de conocimientos de gramática (lectura, escritura y recitación de poemas), música, y gimnasia, dirigidas hacia la formación militar. Posteriormente fue generalizándose y se dirigió hacia la formación del ciudadano. Según el filósofo y filólogo alemán Werner Jaeger, que en 1933 publicó un famoso libro titulado *Paideia*², fue este afán educador de los griegos el que decidió la superación de los modelos bárbaros. Según Jaeger, la cultura, en el sentido general dado a este término en Occidente como valor e ideal consciente de vida comunitaria, comenzó solamente con los griegos. Y este progreso decisi-

2 Jaeger, Werner (1990) *Paideia*. México: FCE.



vo, según él, fue debido al papel de la *παιδεία*, que se forjó sobre una nueva concepción del papel del individuo en el seno de la sociedad³. A partir de finales del siglo v a.C., bajo la influencia de los sofistas y de Sócrates, aparecerá una reelaboración intelectual del papel de la educación en la sociedad, que culminará con la aparición de escuelas filosóficas, como la escuela de Isócrates, la Academia de Platón y el Liceo de Aristóteles. En estas últimas instituciones ya no importa solamente la formación del ciudadano y el dominio, por parte de éste de técnicas retóricas, como pretendía Isócrates, sino que la enseñanza y la educación se realizarán en función del ideal intelectual del conocimiento de la verdad.

De este modo, el humanismo renacentista hace suyo aquel ideal, de la *παιδεία*, a un tiempo educacional y político, que figuras como Cicerón y Varrón habían propugnado en Roma en la época de la República. En una confluencia rica de significados, *humanitas* llega a indicar el desarrollo, por medio de la educación, de esas cualidades que hacen del hombre un ser verdaderamente humano, que lo rescatan de la condición natural y lo diferencian del bárbaro. Con el concepto de *humanitas* se quiso denotar una operación cultural: la construcción del hombre civil que vive y opera en la sociedad humana. Cada época ha tenido su humanismo, sin embargo, esta primer concepción, la renacentista, es la que subyace en todos los humanismos históricos.

Apuntemos entonces que el humanismo trata de la dignidad del hombre, de la formación ética-educativa, por consecuencia, incluye en nuestro tiempo, la formación profesional de las personas. Con el paso de los siglos se fueron forjando sobre esta concepción antropológica o actitud de vida, algunas derivaciones como humanístico, humanitario y humanidades. Así Pues, en torno al humanismo hablemos de las humanidades y diremos que las humanidades son —siguiendo las afirmaciones de León-Portilla— aquellas ramas del conocimiento, incluyendo el sensible, que más íntimamente se relaciona con los seres humanos. Las humanidades comprenden el saber acerca de lo que hemos sido, o sea la historia y en cierto modo también la arqueología y la prehistoria...⁴ Debemos incluir entonces en el cuerpo que conforma a las humanidades, a las ciencias sociales, a la literatura, al arte, el estudio y la reflexión sobre el lenguaje entre otras más. ...Pertenece también a las humanidades cuanto se refiere a las concepciones del mundo, los mitos y leyendas, así como las elucubraciones de los filósofos que se han planteado las grandes cuestiones acerca de la posibilidad de decir palabras verdaderas sobre los enigmas de nuestro ser, la divinidad y el más allá.⁵ Pero no vayamos a confundir a las humanidades con una materia o una serie de materias, y ese ha sido el error de las instituciones educativas, por el cual hoy se desprecian los estudios humanísticos. León-Portilla dirá al respecto:

... Hay en nuestro presente quienes se empeñan en cerrar caminos que llevan nada menos que a disfrutar en plenitud cuanto puede enriquecer lo más noble del ser humano. Quienes así actúan nos dicen que las humanidades son ya obsoletas y acercarse a ellas es pérdida de tiempo. No siendo rentables, el tiempo que se dedica a ellas es inútil despilfarro. Lo que en verdad importa, nos dicen, es capacitarse para obtener un trabajo productivo, de esos que te permitan medrar, bien sea en los negocios y hasta, ¿por qué no?, en la política.⁶

Al parecer no se ha querido entender la actitud del humanismo y no se han querido entender las palabras expresas en la *Oratio de hominis dignitate*. Se ha dicho, si el hombre es la medida de todas las cosas, entonces el hombre dice y decide qué es lo que le conviene. Se exalta al hombre como dueño pero se olvida la dignidad. Las humanidades y las ciencias sociales comparten con otras disciplinas y áreas de cono-

3 Cfr., op cit., pp 4-8

4 León Portilla, M. (2005, Julio 3). "Las humanidades". La Jornada.

5 Ibidem

6 Ibidem.

cimiento la misión de proveer a los individuos y a las sociedades, capacidades e instrumentos para expandir sus posibilidades de desarrollo y progreso, en eso ha quedado la reflexión sobre las palabras expresas por Pico della Mirandola, pero no se ha puesto atención en que esas capacidades e instrumentos deben estar al alcance de los niveles de bienestar y convivencia satisfactorios, el logro de mayores niveles de justicia y equidad. A la vez, estas disciplinas son responsables de la intelección de opciones de cambio, la anticipación de riesgos, y la definición de proyectos y cursos de acción posibles y deseables. La responsabilidad de los científicos sociales y humanistas en el escenario de la sociedad no se limita al desempeño de una función de producción y diseminación de conocimientos especializados sino que, al mismo tiempo, comporta compromisos éticos y políticos con los principales valores del interés público.⁷ Al retomar estas consideraciones, podemos vislumbrar un valor práctico de las humanidades, su utilidad en la formación de las personas y su necesidad en las instituciones educativas.

El Humanismo tiene el cautivante mérito de ser no sólo historia sino también proyecto de un mundo futuro y herramienta de acción actual. Interesa un humanismo que contribuya al mejoramiento de la vida, que haga frente a la discriminación, al fanatismo, a la explotación y a la violencia. En un mundo que se globaliza velozmente y que muestra los síntomas del choque entre culturas, etnias y regiones, debe existir un humanismo universalista, plural y convergente. En un mundo en el que se desestructuran los países, las instituciones y las relaciones humanas, debe existir un humanismo capaz de impulsar la recomposición de las fuerzas sociales. En un mundo en el que se perdió el sentido y la dirección en la vida, debe existir un humanismo apto para crear una nueva atmósfera de reflexión en la que no se opongan ya de modo irreductible lo personal a lo social ni lo social a lo personal. Nos interesa un humanismo creativo, no un humanismo repetitivo; un nuevo humanismo que teniendo en cuenta las paradojas de la época aspire a resolverlas.

Empecemos por lo reconocible históricamente en Occidente, dejando las puertas abiertas a lo sucedido en otras partes del mundo en las que la actitud humanista ya estaba presente antes del acuñamiento de palabras como 'humanismo', 'humanista' y otras cuantas del género. En lo referente a la actitud que menciono y que es posición común de los humanistas de las distintas culturas, debo destacar las siguientes características: 1. ubicación del ser humano como valor y preocupación central; 2. afirmación de la igualdad de todos los seres humanos; 3. reconocimiento de la diversidad personal y cultural; 4. tendencia al desarrollo del conocimiento por encima de lo aceptado como verdad absoluta; 5. afirmación de la libertad de ideas y creencias y 6. repudio de la violencia.⁸

7 Rodríguez, R. y A. Ziccardi (2001). *Propuesta para el desarrollo de las Ciencias Sociales y las Humanidades en México*. México: Academia Mexicana de las Ciencias.

8 Silo. "Qué entendemos hoy por Humanismo Universalista?" Conferencia publicada en el Anuario 1994. Centro Mundial de Estudios Humanistas. Edición simultánea en ruso y español.

En un mundo en
el que se perdió el
sentido y la dirección
en la vida, debe existir
un humanismo apto
para crear una nueva
atmósfera de reflexión
en la que no se opongan
ya de modo irreductible
lo personal a lo social ni
lo social a lo personal.

Al principio decíamos que el humanismo se ha estado olvidando, que gracias a ese olvido o a ese desprecio, por las humanidades, el ser humano resulta cosa y que la cosificación del ser humano ha desencadenado un mundo en el que las personas son las víctimas de todo cuanto se produce en nombre del progreso, en nombre del bienestar, en nombre de la democracia.

LA SOCIEDAD INDUSTRIAL AVANZADA Y EL OLVIDO DEL HUMANISMO

Mencionemos ahora algunos puntos importantes sobre esta descualificación y reducción de las personas. Ya decíamos también, que el progreso de la ciencia y sobre todo el progreso de la técnica, fueron los factores que desarrollaron esta deshumanización de la sociedad.

En el año de 1968 aparecía en francés un texto de Herbert Marcuse que lleva por título *El hombre unidimensional, Ensayo sobre la Ideología de la sociedad industrial avanzada*⁹, texto en el que el autor denuncia a la sociedad industrial avanzada como una sociedad que controla e integra todas las dimensiones de la existencia privada y pública¹⁰ que asimila fuerzas e intereses opuestos que administra metódicamente los institutos humanos. Esta sociedad industrial avanzada es la del siglo xx y xxi, la que quiere olvidarse del humanismo y de las humanidades. Se trata de una sociedad globalizada

9 Marcuse, Herbert (1964) *El hombre unidimensional. Ideología de la sociedad industrial avanzada*. México: Seix Barral.

10 Op. cit.

en donde los agentes de publicidad fabrican el universo de la comunicación en el que se expresa el comportamiento unidimensional. Los medios de comunicación de masas actúan en el sentido de identificación y uniformación de las expresiones y pensamientos. El universo en el que vivimos es un universo manipulado, en el que las formas de pensamiento dialécticas, bidimensionales ceden cada vez lugar a los hábitos de pensamiento sociales y al comportamiento tecnológico. La sociedad de consumo somete el lenguaje a un tratamiento seductor y estandarizado. Palabra y lenguaje se impregnan de elementos mágicos, autoritarios, rituales. La expresión apunta a la eficacia, el rendimiento y beneficio, y es un poderoso factor de condicionamiento de los espíritus. La palabra ordena y garantiza, incita a la gente a hacer, a comprar, a aceptar.¹¹ Lo cual nos quiere decir que el lenguaje, el habla del ser social e individual, es secuestrado y manipulado para controlar y enajenar a los individuos:

Simplificación, unificación, inmediatez, univocidad, funcionalismo, pero también represión y autoritarismo; tales son los rasgos del lenguaje cerrado en el que nos encierra una sociedad que tiende por completo a la utilidad y el beneficio. Este lenguaje se difunde por todo el mundo contemporáneo, lo mismo en el capitalista que en el comunista. Aunque no transmita órdenes sino sólo información, aunque invoque la libertad y no la sumisión, se convierte de hecho en un poderoso instrumento de control... El discurso político tiende a identificarse con el lenguaje de la publicidad, y la administración social toma cada vez la forma de la administración, pero de una administración total que se inscribe en el nivel de las actividades y ocios cotidianos del individuo... De esta manera los placeres llegan a modificar nuestros gustos y necesidades y —cuando se trata de ocios llamados culturales, como la televisión, el cine o la radio— a imponer sus esquemas a nuestro lenguaje y pensamiento.¹²

Tales son las características de la cosificación del ser humano, y no sólo se presentan en torno al lenguaje por medio de la publicidad, sino en todos los ámbitos y quehaceres de la sociedad. Pongamos otro ejemplo más, el del arte.

La grandeza de un arte y una literatura libres, los ideales del humanismo, la realización de la personalidad; todos estos valores culturales, que deberían estar al servicio del hombre, son aprovechados por la sociedad industrial para asegurar su cohesión. La cultura ya no garantiza la bidimensionalidad del hombre porque está integrado, dirigido, triturado por la sociedad de consumo.¹³ Esos ideales de libertad y humanismo se venden con la literatura y el arte que los vehiculizan. Los medios de masa sólo conocen como denominador común la forma mercantil, y como único valor, el valor de cambio. Lo que nos quiere decir que los héroes literarios modernos ya no son imágenes de otro modo de vivir, sino solo variantes del que se practica; ya no cuestionan el orden establecido, sino que contribuyen, a su manera, a

afirmarlo. Ya no son conducto de valores e ideales, sino que se transforman en mercancías destinadas al consumo en masa.

El progreso técnico es la causa de esto, porque la sociedad industrial hace retroceder progresivamente la miseria, la Negación es negada, la cultura superior queda despojada de su trascendencia. Los valores culturales caen al nivel de lo cotidiano. los conflictos clásicos que constituían la fuerza de la novela o del teatro son ahora todos susceptibles de una solución técnica, de una "reducción" al mundo banal y chato de todos los días.¹⁴

El lenguaje, el arte; en sí, toda forma de cultura, toda manifestación humana, es absorbida por la por era de la técnica. Pero ya apuntamos antes que el problema no es la técnica, ni la industria, sino el abandono que han hecho quienes implantan estas tendencias, de los valores humanísticos. De lo que se trata entonces no es de eliminar y estar en contra de la tecnificación o industrialización, que en cierta medida hacen la vida más cómoda y fácil, sino que se trata de humanizar estas prácticas, de que en la educación de las personas estén incluidas la reflexión y la práctica del humanismo, que en la educación, se incluya a las humanidades.

LAS HUMANIDADES Y LA DIGNIDAD

Precisemos ahora, ¿para qué las humanidades? La instauración y seguimiento de un humanismo tal y como lo hemos señalado antes ayuda a recuperar la dignidad del hombre. Entiéndase la dignidad humana como el seguimiento de aquel imperativo categórico que Immanuel Kant enunciaba *Obra de manera de tratar a la humanidad tanto en tu persona como en la persona de otro, siempre como un fin y nunca sólo como un medio.*¹⁵ Esto nos dice que todo hombre no tiene un valor relativo, es decir, que no tiene precio, por tanto lo que tiene es la dignidad. El que no tenga precio quiere decir, que no tiene equivalencia alguna, que no puede ser sustituido.

Sustancialmente, la dignidad de un ser racional consiste en el hecho de que él no obedece a ninguna ley que no sea instituida también por él mismo. La moralidad, como condición de esta autonomía legislativa es, por lo tanto, la condición de la dignidad del hombre, y moralidad y humanidad son las únicas cosas que no tienen precio.¹⁶

Una defensa del humanismo significa, una defensa sobre la dignidad del hombre, ¿cómo es posible esa defensa? Para empezar hemos dicho, no eliminar ni sustituir el estudio de las humanidades en la educación básica y superior. Dentro de la actual agenda de las Ciencias Sociales y las Humanidades hay un conjunto de nuevos desafíos que atañen a su organización y

11 Op. cit., pp. 105.

12 Masset, Pierre (1969) *El pensamiento de Marcuse*. Argentina: Amorrut, pp. 15.

13 Ibidem.

14 Ibidem.

15 Cfr. Kant, I. (1980). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México: Porrúa, pp. 39.

16 Abbagnano, Nicola (1983). *Diccionario de filosofía*. México: FCE, pp. 325.



a sus formas de reproducción y renovación. Estos nuevos desafíos son parte del compromiso de dar respuesta oportuna a las necesidades de una sociedad en continuo cambio. La Sociedad Mexicana de Ciencias plantea una serie de retos que servirán para recuperar tanto la actitud humanista y la defensa de las humanidades en las instituciones académicas. Entre otros retos se destacan las siguientes necesidades:

- Producir nuevos conocimientos, en particular sobre los procesos de cambio emergentes. Revisar los cuerpos teóricos vigentes, actualizar las metodologías y las técnicas de investigación y análisis. Desarrollar una visión crítica y, a la vez, constructiva sobre los cambios sociales y culturales.
- Actualizar las líneas de investigación buscando y proponiendo que tengan mayores repercusiones en la sociedad y en el ámbito general del conocimiento.
- Trabajar en áreas de conocimiento transdisciplinarias y auspiciar programas de investigación multidisciplinarios.
- Propiciar el establecimiento de redes (nacionales e internacionales) y otras formas de vinculación entre las instituciones y los investigadores del área.
- Modificar los planteamientos curriculares (planes de estudio y métodos de enseñanza) para formar a los nuevos profesionistas que reclama el sector laboral y, particularmente, la propia profesión académica.
- Intensificar las formas de cooperación e intercambio académico, la movilidad académica nacional e internacional y las formas de participación de los estudiantes de posgrado en las instituciones del área.
- Posibilitar procedimientos que aseguren la reproducción de la base académica de las instituciones de investigación en el área.

- Establecer procedimientos para sistematizar las formas de vinculación de la investigación del área con los sectores sociales, gubernamentales y académicos.
- Gestionar recursos para el fortalecimiento y la puesta al día de los acervos bibliográficos, documentales y otras fuentes de información en las bibliotecas y centros de documentación de las instituciones del área. Avanzar en la formación de una red integrada de recursos bibliográficos y documentales.
- Apoyar los procesos de investigación a través de las nuevas tecnologías de la información.
- Definir formas específicas de evaluación para los proyectos de investigación del área y dar criterios para su financiamiento.
- Aportar nuevos enfoques en los ámbitos de debate y de generación de lineamientos de política social del país.
- Hacer visibles las prácticas y productos de la investigación del área y trabajar en procesos de sistematización de las líneas de investigación existentes.
- Elaborar un nuevo compromiso ético con la sociedad.¹⁷

Éstas son las propuestas para promover intensificar, y defender el estudio de las humanidades desde un humanismo, desde la dignidad del hombre. Lo que ahora sigue es que ustedes se involucren en ello.🌐

17 Rodríguez, R. y A. Ziccardi (2001). *Propuesta para el desarrollo de las Ciencias Sociales y las Humanidades en México*. México: Academia Mexicana de las Ciencias.

BIBLIOGRAFÍA.

- RODRÍGUEZ, R. y A. ZICCARDI (2001). *Propuesta para el desarrollo de las Ciencias Sociales y las Humanidades en México*. México: Academia Mexicana de las Ciencias. ABBAGNANO, Nicola (1983). *Diccionario de filosofía*. México: FCE.
- DE LA MIRÁNDOLA, Giovanni Pico (1984) *De la Dignidad del Hombre*, con dos apéndices: *Carta a Hermolao Bárbaro* y *Del Ente y el Uno*. Madrid: Editora Nacional.
- KANT, I. (1980). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México: Porrúa.
- JAEGER, Werner (1990) *Paideia*. México: FCE.
- MARCUSE, Herbert (1964) *El hombre unidimensional. Ideología de la sociedad industrial avanzada*. México: Seix Barral.
- MASSET, Pierre (1969) *El pensamiento de Marcuse*. Argentina: Amorrut.
- CORTÉS J., y A. MARTÍNEZ (1996). *Diccionario de Filosofía* (Versión I) [Programa de computación]. Barcelona: Herder.
- MUNIZAGA, R. (1982). "El humanismo y las humanidades" en *Revista Chilena de Humanidades*, I, 33-35. Círculos de estudio existencial CEE. *Humanismo y*

Humanismos, Biblioteca Anthropos de Psicología existencial y Psicoanálisis. Asociación colombiana de análisis existencial. ACDAE.

www.artehistoria.com



EL ECOSISTEMA SUELO

Héctor Antonio Tello Taracena
UNID, Campus Chetumal

El suelo es la cubierta superficial de la corteza terrestre formada por partículas inorgánicas y por partículas orgánicas. Es el recurso básico de todos los ecosistemas terrestres. Un cuerpo tridimensional con propiedades que reflejan el impacto de: el clima; la vegetación, la fauna y el hombre; la topografía; el material parental; el tiempo transcurrido.

Preservar los recursos edáficos no es sólo una cuestión importante a escala de un país, sino a nivel mundial. El suelo aparte de constituir la base del 90% de los alimentos humanos, forraje, fibras y combustible, desempeña otras funciones que no son las productivas, que para el planeta tierra y la humanidad son de suma importancia. La utilidad del mismo es para una amplia variedad de actividades humanas, lo que lo hace todavía más vulnerable a un sinnúmero de daños y al agotamiento desde muchos puntos de vista.

El recurso suelo constituye la dimensión espacial del desarrollo de los asentamientos humanos, por ejemplo: la construcción de nuestros campus universitarios, nuestras viviendas, infraestructura gubernamental, instalaciones deportivas, recreativas y de eliminación de residuos. El suelo es además una parte esencial del paisaje que se vende al turista, y es el que conserva los restos de nuestro pasado. Es en sí mismo un elemento importante de nuestro patrimonio cultural. Sin embargo, es un recurso limitado y no renovable, y a diferencia de lo que ocurre con el aire y con el agua, no se recupera con facilidad de los daños

que se le inflijan. Actualmente no existen plantas purificadoras de suelo.

Blum en 1988 expresa que el suelo tiene seis funciones “principales”, tres de naturaleza ecológica y tres ligadas a las actividades humanas.

FUNCIONES ECOLÓGICAS

- Producción de biomasa (alimento, fibra y energía).
- Reactor que filtra, regula y transforma la materia para proteger de la contaminación el ambiente, las aguas subterráneas y la cadena alimentaria.
- Hábitat biológico y reserva genética de muchas plantas, animales y organismos, que estarían protegidos de la extinción.

FUNCIONES LIGADAS A LAS ACTIVIDADES HUMANAS

- Medio físico que sirve de soporte para estructuras industriales y técnicas, así como actividades socioeconómicas tales como vivienda, desarrollo industrial, sistemas de transporte, recreo o ubicación de residuos, etcétera.
- Fuente de materias primas que proporciona agua, arcilla, arena grava, minerales, etcétera.
- Elemento de nuestra herencia cultural, que contiene restos paleon-

Cada vez es mayor la rivalidad en los usos que se le da al suelo: alimentar poblaciones, ampliar espacios residenciales, producción industrial, mejorar la movilidad, etcétera.

tológicos y arqueológicos importantes para conservar la historia de la tierra y de la humanidad.

En la actualidad, en nuestras ciudades después de muchos años de malos usos, se ven con claridad señales de advertencia. No podemos pasar desapercibido que en la mayoría de ellas, se han establecido un sin número de depósitos de basura, que poco a poco van formando parte del paisaje que vemos cotidianamente, los cuales la mayor parte de veces inicia por el simple hecho de que uno de los “buenos vecinos” decida dejar su basura en un lugar no apropiado, con el propósito de que los camiones recolectores en el mejor de los casos lo recojan. Con el paso del tiempo si no es recogida por los mismos poco a poco se va integrando al suelo o, mejor dicho, se va enterrando dentro del mismo porque no puede formar parte de él, principalmente el material no biodegradable.

Es importante resaltar que consecuencia de las muchas funciones del suelo, da como resultado una disponibilidad limitada de este recurso, y esto es una de las causas principales de su degradación.

Cada vez es mayor la rivalidad en los usos que se le da al suelo: alimentar poblaciones, ampliar espacios residenciales, producción industrial, mejorar la movilidad, etc. Blum en 1988 decía: “La cuestión consiste en definir cómo se pueden llevar a cabo estos usos de forma sostenible, sin dañar ni agotar el suelo”.

Hay regiones concretas que están ya saturadas, como algunas de nuestras ciudades, nuestras zonas costeras, donde

es palpable la rivalidad de usos por un mismo terreno, con importantes consecuencias para el suelo y el medio ambiente en su conjunto. De hecho, las presiones en aumento que se ejercen hoy sobre los recursos edáficos, están relacionadas con la mayor demanda de suelo a fin de satisfacer diversas necesidades.

Para impedir más daños irreversibles, se requieren acciones, tanto correctoras como preventivas, para no legar el problema a las generaciones futuras. Una respuesta correcta al problema sería, por tanto, emprender acciones a distintos niveles, municipal, estatal, nacional y mundial, así como integrar las medidas de intervención medioambiental en las políticas sectoriales.

Es pues nuestro deber como institución educativa, con cobertura nacional el hacer conciencia en nuestros jóvenes estudiantes de la importancia de este recurso y el de todos nuestros recursos naturales.

“Los suelos son parte de nuestro patrimonio y como los ecosistemas o como integrantes de los mismos, merecen la misma consideración con vistas a su conservación”. ☘

REFERENCIAS

BLUM, W. y A. SANTELISES (1994). “A concept of sustainability and resilience based” en GREENLAND D., y I. SZBOLES, *Soil resilience and sustainable land use*. Wallingford, Inglaterra: CAB International.



CUIDADO CON EL “PHISHING”

Horacio Augusto Navarro García
UNID, Campus Guadalajara

Prácticamente todos los que utilizan una computadora han recibido algún correo solicitándole que su banco requiere una actualización de datos. Casi es seguro de que se trate de un fraude.

Este tipo de ataque se realiza por un programa llamado “troyano”, que puede adjuntarse como un archivo o incrustarse en el cuerpo del correo como una liga a un sitio web, o utilizando la técnica de phishing, también conocida como robo de identidad.

Sin importar si se tiene un antivirus o un antispyware, cualquiera que quiera minimizar los riesgos debe tomar en cuenta lo siguiente:

- Verifique la procedencia del correo. Aun proviniendo de alguna persona conocida, antes de abrir, confirme con ella el tipo de datos y la cantidad que envía.
- Ningún banco pide la actualización de datos y de claves por e-mail, y en caso de mostrar ligas para acceso a sitios, pase el punto del ratón por encima de ella. La mayoría de los clientes de correo electrónico muestran la dirección URL completa, de esta forma puede confirmar si el correo realmente proviene de un sitio seguro.
- Esté muy atento al juego de letras que pueda tener el origen de un correo; ya ha sido muy comentado el caso de sitios que alteran una letra para hacerse pasar por otros sitios similares, como el caso de banarnex.com en lugar de Banamex.com.

Descarte cualquier correo que pida verificar, además de su correo, datos como las claves de seguridad de acceso a su cuenta, o capturar las combinaciones de su tarjeta de acceso. ☛



LOS SISTEMAS DE CONSULTA

Sandra Salimar Canul Pech

UNID, Campus Cancún

Ante la cantidad de documentos y de otras fuentes de consulta que día con día se generan alrededor del mundo, al interior de los centros de documentación se ha distinguido la necesidad de administrar la información para una pronta recuperación

Podemos definir un sistema de información como aquél que “obtiene, almacena, recuperan y distribuye información sobre el conocimiento registrado en un depósito o en una red de documentos. En un SID (Sistema de Información Documental), por tanto, la recuperación de información está vinculada con la representación del conocimiento registrado en documentos, con la representación de las necesidades de información de los usuarios del sistema y con el desarrollo de una función capaz de comparar ambas y seleccionar los documentos más relevantes para solucionar la necesidad de información”.¹

Estamos hablando de sistemas que permiten la organización de diferentes documentos que se pueden distribuir con mayor facilidad en un depósito o en una red de documentos.

En los sistemas documentales clásicos se pueden analizar tres posibilidades:²

- El sistema archivístico
- El sistema bibliotecario
- El sistema documental

En nuestros días, la biblioteca es el lugar donde se “colecciona fuentes primarias y secundarias con el propósito de conservar, transmitir y difundir el conocimiento”.³

Así podemos remontarnos a épocas pasadas y pensar en la Biblioteca de Alejandría u hoy en nuestros días bibliotecas como “Samuel Ramos” en la Universidad Nacional Autónoma de México, ubicada en Ciudad Universitaria.

Hoy en día, los avances tecnológicos han ido abarcando diferentes aspectos de nuestra vida, y no podía quedarse atrás el documental. Al acceder a Internet es posible encontrar una infinidad de artículos y de documentos creados por diferentes personas, en el mejor de los casos, que permiten el acceso a la información en cualquier momento.

Ante esto, la necesidad de crear sistemas de información en la red se ha incrementado día con día, lo cual nos lleva a pensar en su importancia sobre todo para personas en el campo de la pedagogía en donde nos encontramos ante la imperiosa necesidad de investigar a fondo los hechos pedagógicos que envuelven el contexto educativo.

Sobre esto analizamos la necesidad de recurrir a las diferentes fuentes, recursos y sistemas de consulta que nos permitan acercarnos a los diferentes planteamientos de

1 Codina, L. (1994) “La naturaleza de la recuperación de información: implicaciones para el diseño de sistemas de información documentales”. En: *Cuartas Jornadas Españolas de Documentación Automatizada*. Gijón: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones, p. 436.

2 Caldera, J., Rodríguez, E. (2005) “Propuesta de un sistema de información documental para las televisiones locales”. En: *Anales de Documentación*. Año 8, p.26

3 Garza Mercado, Ario. “La biblioteca”, en *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales*. 6ª ed. México, El Colegio de México, 2002. p. 89.

autores tanto contemporáneos como históricos que en orden a adquirir una visión pedagógica y globalizada de la educación en los diferentes periodos de la historia, o entender el acto educativo desde sus diferentes actores, o los procesos que se dan al interior de la enseñanza y el aprendizaje en diferentes lugares.

Este trabajo intenta exponer a los lectores el punto de vista de su redactora sobre la importancia de las fuentes, los recursos y los sistemas de consulta a los que se tiene acceso hoy en día.

Me gustaría explicar a qué nos referimos con las fuentes, los recursos y los sistemas de consulta, con la finalidad de acercar al lector a la misma acepción de la redactora.

Una fuente de consulta son todos aquellos elementos que permiten a un lector el acercamiento hacia la expresión de las ideas de otra persona. Podemos encontrar como fuentes de consulta los libros, los videocasetes, los audiocasetes, los materiales multimedia o las páginas electrónicas que contengan documentos.

Las fuentes de consulta se encuentran organizadas en lugares como las bibliotecas, las hemerotecas o el Internet.

“Las bibliotecas son unidades de información que organizan y administran recursos de información para determinado tipo de usuarios, permitiéndoles su acceso a fin de solucionar sus necesidades de información. El papel fundamental de la biblioteca es educativo. No debería actuar como un mero depósito de libros y unido a una sala de lectura, sino como un instrumento dinámico de educación.”⁴

“La Hemeroteca, como parte integrante de la biblioteca, es la que se encarga de reunir todo el material de publicaciones periódicas y seriadas (revistas, boletines, memorias, diarios, etc.). Las publicaciones periódicas y seriadas presentan como característica la periodicidad de sus publicaciones (diaria, semanal, mensual, trimestral, anual, etc.). Se considera que la periodicidad no puede ser mayor de un año.”⁵

Analizando la función que tienen tanto la biblioteca como la hemeroteca, podría decirse que es el lugar donde el pedagogo invierte la mayor parte de su labor profesional, pues tanto la biblioteca como la hemeroteca son el lugar donde puede encontrar la información esencial para cumplir los propósitos educativos que se establezcan.

En la actualidad empezamos a hablar de los recursos pues además de libros y revistas, la tecnología en la educación y en la comunicación se ha encargado del diseño y el desarrollo de materiales como películas, diapositivas, discos y cintas con el propósito de reforzar los programas de instrucción.⁶

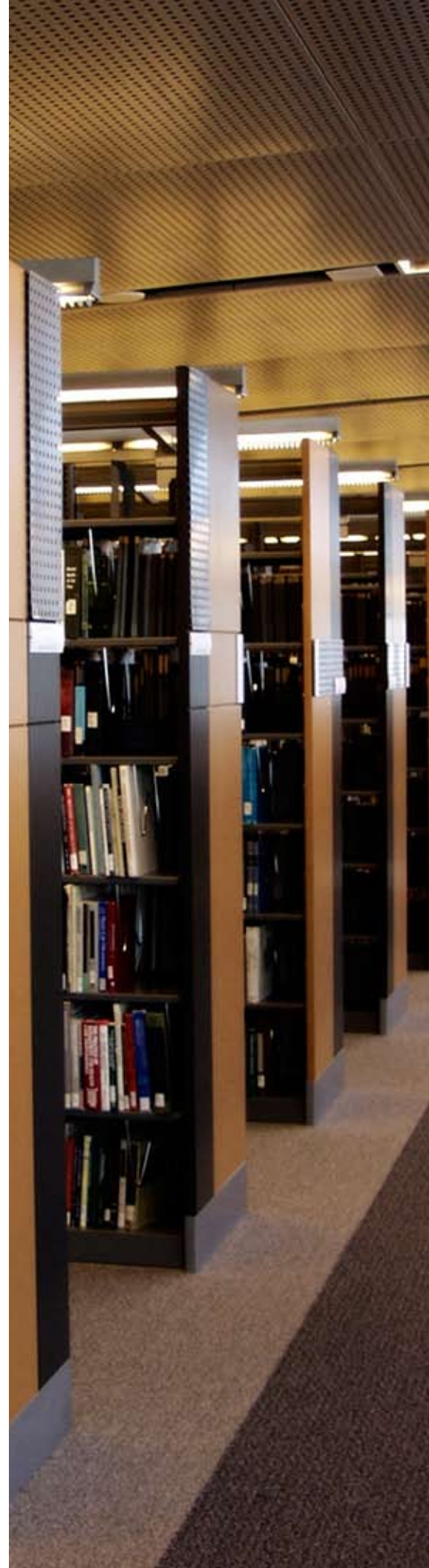
A partir de ello se encontró con la necesidad de crear espacios donde se almacenara, organizara y sintetizara los documentos, motivo por el cual se diseñaron los centros de información. Muchos de ellos funcionan como centros de documentación donde se pueden encontrar datos estadísticos, o científicos o únicamente referencias bibliográficas.

Ante la cantidad de documentos y de otras fuentes de consulta que día con día se generan alrededor del mundo, al interior de los centros de documentación (bibliotecas, hemerotecas, centros de recursos) se ha distinguido la necesidad de administrar la información para una pronta recuperación. Al interior de la biblioteca, el bibliotecario es el responsable de dicha organización.

4 Flor Soto, Noemí de la. "Marco teórico", en *Evaluación de los sistemas de acceso y recuperación de información en la Hemeroteca de la Universidad Ricardo Palma*. Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/Human/Flor_S_N/cap2.htm

5 *Ibidem*.

6 Garza Mercado, Ario. "La biblioteca", en *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales*. 6ª ed. México, El Colegio de México, 2002. p. 95.



Uno de los procedimientos comunes para esta organización es la clasificación en colecciones. Los sistemas más comunes son:⁷

- Sistema de Clasificación Decimal de Melvil Dewey (CDD)
- Sistema de Clasificación Decimal Universal (CDU)
- Sistema de Clasificación de la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos de América (LC)
- Sistemas utilizados por los Tesauros, cuya codificación numérica de las palabras claves o descriptores es usada como sistemas de clasificación de uso en muchas bibliotecas universitarias y especializadas
- En muchas hemerotecas las colecciones de publicaciones periódicas se ordenan alfabéticamente por títulos o en su defecto, alfabéticamente por materias o según las carreras que se dicten en la universidad.
- Actualmente se realizan proyectos de adaptación de los sistemas tradicionales de Clasificación para la recuperación de información, Proyecto Nordic WAISS/WWW, de la Biblioteca de la Universidad de Lund, con C.D.U. y el Proyecto Scorpion desarrollado por OCLC, utilizando el Sistema de Clasificación de Dewey y Tablas de encabezamiento de materias

Ahora bien, también encontramos los catálogos que “sirven para describir en forma ordenada, los materiales con los que cuenta la biblioteca”.⁸ Así encontramos diferentes tipos de catálogos:⁹

- Catálogos impresos: cuya forma es de una monografía, que se generan en publicaciones que no se pueden modificar. También hay catálogos de hojas sueltas que pueden ser modificados parcialmente.
- Catálogos de fichas catalográficas: se organizan en ficheros que se guardan en gavetas especiales. Son comunes en las bibliotecas. Este tipo de ficha puede ser de catálogo diccionario o de catálogo dividido (que es el que se ordena por autores, de asuntos, de temas, de título o de orden alfabético).
- Kárdex: instrumento de control interno sobre todo de las publicaciones periódicas, utilizado APRA comprobar de forma rápida los títulos y los números que se hallan en la hemeroteca.
- Catálogos electrónicos: son los generados por computadora y pueden alojarse en ésta o en Internet.

7 Flor Soto, Noemí de la. "Marco teórico", en *Evaluación de los sistemas de acceso y recuperación de información en la Hemeroteca de la Universidad Ricardo Palma*. Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/Human/Flor_S_N/cap2.htm

8 Garza Mercado, Ario. "La biblioteca", en *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales*. 6ª ed. México, El Colegio de México, 2002. p. 122.

9 Flor Soto, Noemí de la. "Marco teórico", en *Evaluación de los sistemas de acceso y recuperación de información en la Hemeroteca de la Universidad Ricardo Palma*. Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/Human/Flor_S_N/cap2.htm

Los sistemas de información permiten mantener la documentación de diferentes fuentes de consulta con material de diferentes temáticas. El pedagogo podrá encontrar una gran variedad de textos que le permitan acercarse al conocimiento puro de la educación planteado por diversos autores a lo largo de toda la historia. Para dar seguimiento a su trabajo, es necesario que conozca y comprenda diversas teorías, las cuáles puede aprender gracias a esta documentación.

Uno de los papeles fundamentales que jugará el pedagogo en el ejercicio de su profesor será el de investigador. Éste deberá investigar constantemente la manera de crear y desarrollar nuevas teorías, estrategias y procedimientos que mejoren día con día el proceso de enseñanza-aprendizaje o los fundamentos teóricos del hecho pedagógico.

Es por este motivo que se convierte fundamental el que durante el proceso de su formación como futuro pedagogo, se acerque al conocimiento de los sistemas de información, los cuales utilizará para formarse, para conocer y para más adelante contribuir a la investigación educativa.

Los sistemas de información se han visto modificados y reformados gracias a la inserción de la tecnología a este campo. Día con día esto irá renovándose poco a poco, por lo cual el pedagogo deberá estar siempre al tanto y con la apertura de aprenderlo para seguir contribuyendo tanto a su formación como a la investigación educativa. ☼

BIBLIOGRAFÍA

CALDERA, J., RODRÍGUEZ, E. (2005) "Propuesta de un sistema de información documental para las televisiones locales". En: *Anales de Documentación*. Año 8, p.26.

CODINA, L. (1994) "La naturaleza de la recuperación de información: implicaciones para el diseño de sistemas de información documentales". En: *Cuartas Jornadas Españolas de Documentación Automatizada*. Gijón: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones, p. 436.

FLOR SOTO, NOEMÍ DE LA. "Marco teórico", en *Evaluación de los sistemas de acceso y recuperación de información en la Hemeroteca de la Universidad Ricardo Palma*. Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/Human/Flor_S_N/cap2.htm

GARZA MERCADO, ARIO. "La biblioteca", en *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales*. 6ª ed. México, El Colegio de México, 2002. p. 122.