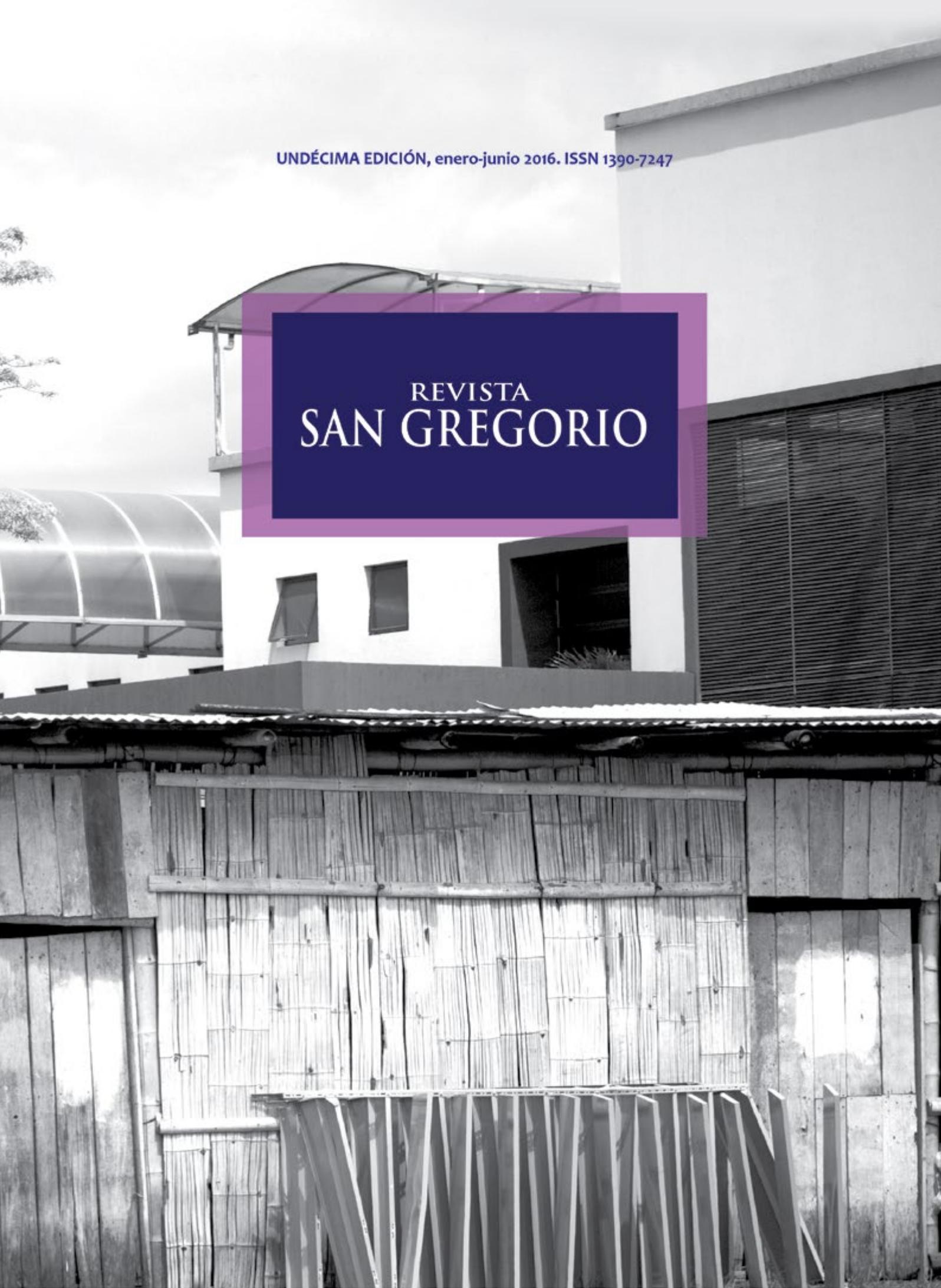


UNDÉCIMA EDICIÓN, enero-junio 2016. ISSN 1390-7247

REVISTA
SAN GREGORIO



LAS OPINIONES EXPRESADAS EN LOS ARTÍCULOS DE ESTA REVISTA SON RESPONSABILIDAD DE SUS AUTORES Y NO REFLEJAN LA OPINIÓN DE LA REVISTA SAN GREGORIO NI DE SU CONSEJO EDITORIAL

CONSEJO EDITORIAL

Abinzano, Roberto Carlos , Ph.D.Universidad Nacional de Misiones (Argentina)

Borroto Cruz, Radamés, Ph.D. USGP (Ecuador)

Farfán Intriago, Marcelo , Ph.D (c).USGP (Ecuador)

Fernández de Rota y Monter, Antón, Ph.D. Universidad de A Coruña (España)

Pérez Taylor Aldrete, Rafael, Ph.D. Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Prieto del Campo, Carlos, Ph.D. New Left Review. (España)

COMITÉ CIENTÍFICO

Alarcón de Andino, Lyla. MsC. USGP Ecuador

Alarcón Zambrano, Jaime Alfredo. MsC. USGP Ecuador

Alfonso Bouhaben, Miguel . Ph.D-USGP Ecuador

Alfonso Manzanet, José Enrique, Ms.C-Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas. Cuba

Aliaga Sáez, Felipe Andrés , Ph.D. Universidad Santo Tomás. Colombia

Alonso González, Pablo, Ph.D. Instituto de las Ciencias del Patrimonio, España

Alvarez Sousa, Antón, Ph.D. Universidad de A Coruña. España

Anta Féliz, José Luis, Ph.D. Universidad de Jaén. España

Aparicio Gervás, Jesús María, Ph.D. Universidad de Valladolid. España

Ayllón Pino, Bruno, Ph.D. IAEN. Ecuador

Barredo Ibáñez, Daniel , Ph.D. ULEAM. Ecuador

Brandariz, José Angel, Ph.D. Universidad de A Coruña. España

Cabrera Toledo, Lester Martín, Ph.D (c). FLACSO. Ecuador

Camas Baena,Victoriano, Ph.D. ULEAM. Ecuador

Cano Herrera, Mercedes , Ph.D. Universidad de Valladolid. España

Cazzaniga, Hernán, Lic. Universidad Nacional de Misiones. Argentina

Chao Pérez, Luca, Ms.C, Universidad de A Coruña. España

Delgado Burgos, María Angeles , Ph.D. Universidad de Valladolid. España

Diz Reboredo, Carlos , Ph.D(c). Universidad de A Coruña. España

Dueñas Espinosa, Xavier, MBA. USGP. Ecuador

Fernández de Rota, Antón, Ph.D. Universidad de A Coruña. España

Fernández Sotelo, Adalberto, Ph.D. Universidad Nacional de Chimborazo. Ecuador

Fernández Suárez, Belén, Ph.D. Universidad de A Coruña. España

Ferreiro Bahamonde, Xulio, Ph.D.Universidad de A Coruña. España

Ferrer Muñoz, Manuel, Ph.D. PUCE (Ibarra). Ecuador

Fidalgo Castro, Alberto, Ph.D. Universidad de A Coruña. España

García Mingo, Elisa, Ph.D. Universidad Complutense de Madrid. España

Golías Pérez, Montserrat, Ph.D. Universidad de A Coruña. España

González de la Fuente, Iñigo, Ph.D. Universidad de Cantabria. España

Lemus Lago, Elia Rosa, Ph.D.Universidad de Ciencias Médicas. Cuba

Molina Cedeño, Ramiro, Abg. USGP. Ecuador

Muñoz Cantos, Patricio, Mg.SC. USGP. Ecuador

Oliveira del Río, Juan Antonio, Ph.D. USGP. Ecuador

Oramas González, René , Ph.D. Universidad de Ciencias Médicas. Cuba

Palacios Ramírez, José, Ph.D. Universidad Católica de Murcia. España

Párraga Muñoz, Sonia, ing. USGP. Ecuador

Peña y Lillo, Julio, Mg. SC. CIESPAL. Ecuador

Peón Sánchez, Fernando, Ph.D. ISDI. Cuba

Pérez Caramés, Antía, Ph.D. Universidad de A Coruña. España

Pini, Claudia Helena Mónica, Lic. Universidad Nacional de Misiones. Argentina

Prieto Díaz, Vicente, Mg. SC. USGP. Ecuador

Restrepo , Eduardo, Ph.D. Universidad Javeriana. Colombia

Rey Fau, Rafael, Ph.D(c). Universidad de la República. Uruguay

Riadigos Mosquera, Carlos, Ph.D.Universidad de Vicoso. Brasil

Ruiz Blázquez, José , Ph.D.Universidad de las Américas. Ecuador

Taboada Alvarez, Obdulia, Ph.D. Universidad de A Coruña. España

Terán, Fabián, Ms.C, Universidad Iberoamericana del Ecuador. Ecuador

Trejo Peña, Alma Paola, Ph. D(c), Colegio de la Frontera Norte. México

Vicedo Tomey, Agustín, Ph.D. Universidad de Ciencias Médicas. Cuba

Villalba Martínez, Félix, Ph.D. Universidad Complutense de Madrid/Instituto Caro y Cuervo de Bogotá. España/Colombia

Zambrano Santos, Robeth, Ph.D. ITSUP. Ecuador

DIRECTOR DE LA PUBLICACIÓN

Eleder Piñeiro Aguiar, Ph.D. UNIVERSIDAD SAN GREGORIO DE PORTOVIEJO. Ecuador
elederpa1983@gmail.com

CONCEPTO GRÁFICO

Lic. Rey Rondón Sierra (reyrondonsierra@gmail.com)

EDICIÓN: PORTOVIEJO- MANABÍ- ECUADOR

ENTIDAD RECTORA: UNIVERSIDAD SAN GREGORIO DE PORTOVIEJO

DIRECCIÓN: AVENIDA METROPOLITANA No. 2005 Y AVENIDA OLÍMPICA. PORTOVIEJO

TELÉFONOS: (593 5) 2935002/ (593 5) 2931259/ (593 5) 2932837

CÓDIGO POSTAL: 130105

La revista San Gregorio es una publicación científica, de frecuencia SEMESTRAL, orientada a la investigación transdisciplinar y dirigida a investigadores, estudiantes, pedagogos y comunidad científica nacional e internacional.

TODOS LOS ARTÍCULOS QUE APARECEN EN ESTE NÚMERO FUERON REVISADOS Y APROBADOS POR PARES EXTERNOS.

REVISTA SAN GREGORIO es una publicación del Centro de Investigación de la Universidad San Gregorio, de la ciudad de Portoviejo, Manabí, Ecuador.

LOS ENVÍOS DE ARTÍCULOS Y COLABORACIONES SERÁN RECIBIDOS MEDIANTE LA PLATAFORMA OPEN JOURNAL SYSTEM DE LA REVISTA.

LOS ARTÍCULOS DEBEN SER POSTULADOS EN : www.revista.sangregorio.edu.ec

Impreso en Gráficas Liz. Calle Francisco Pacheco s/n entre 10 de agosto y Córdova. Portoviejo. Manabí. Ecuador, en mes de enero de 2016. Esta edición consta de 2.000 ejemplares.

 Todos los contenidos de la edición electrónica e impresa de esta revista, se distribuyen bajo una licencia de uso y distribución "Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International Public License" (CC-BY-NC-SA)



CONTENIDOS EN ESTE NÚMERO

04

Presentación

Marcelo Farfán Intriago

06

Teoría de la dependencia y colonialidad del poder. Dos ángulos de una misma dominación.

Jorge Polo Blanco

18

Beneficios de las prácticas en cooperación para el profesorado en formación.

Zuriñe Gaintza Jauregi

28

Estudio exploratorio de salud mental y stress en la población de la provincia de Manabí, Ecuador

Ana Rita Gadelho Tavares da Anunciação Barreiros,
Yusel Iraklys Salazar Guerra
Damian Marilu Mendoza Zambrano
Erick Iván Fiallos Herrera
Andrea Nohely Cevallos Véliz

38

Vulnerabilidad social de la zona norte de Pakistán ante ataques estadounidenses con vehículos aéreos no tripulados

Yosbanys Roque Herrera
Miqdad Haider Syed Muhamad Sibtain Abid
Angélica Salomé Herrera Molina
Carlos Gafas González

48

Violencia y agresión verbal en estudiantes de un liceo de la ciudad de Maracaibo- Venezuela

Alonso Fuenmayor

58

La estética textil como intersubjetividad de los pueblos originarios: caso de las tejedoras mayas

Claudia Adelaida Gil Corredor

70

El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales

Patricio Yáñez M.

82

Aplicación de juegos digitales en educación superior

Rosemary Samaniego Ocampo
Edguin Sarango Salazar

92

El sentido como categoría de orden discursivo

Sergio Armando Olave Rodríguez

98

El teatro de aula como método de inclusión para niños y niñas con autismo

Glenda Rocío Caicedo Arévalo
Lady Diana Amén Briones

106

La inclusión escolar de niños con trastorno del espectro autista: perspectiva psicoanalítica

Amira Gioconda Trujillo Eljuri
Carla Ivone Coronado Zambrano

114

Configuración de hooks en git para mejorar la calidad del código en equipos de trabajo

José Arístides Valencia Ruiz
Emilio Antonio Cedeño Palma
José Miguel Llor Intriago
Anaisa Hernández González
Manuel Morejón Espinosa

122

Reseña del libro "Inmigrantes y ciudadanos" de Saskia Sassen

Juan Camilo Vivares

126

NORMAS DE REDACCIÓN PARA ARTÍCULOS Y COLABORACIONES

PRESENTACIÓN

Con textos provenientes de autores ecuatorianos, venezolanos, mexicanos, cubanos y españoles, el número 11 de la Revista San Gregorio (enero-junio 2016) sigue cumpliendo uno de los retos que su comité editorial asume: la actualización y visibilidad de investigaciones del más alto impacto provenientes de Ecuador y de la región.

Entre las temáticas publicadas en este número contamos desde aspectos de salud y educación a teorizaciones desde el campo político-filosófico, sin olvidar aspectos del más amplio calado y relieve social como la violencia, la identidad o la vulneración a poblaciones en riesgo. Dichas temáticas tienen estrecha relación con la política editorial de la revista y con la misión de la Universidad San Gregorio, que la acoge: la vinculación con la comunidad.

La Revista San Gregorio se ha venido posicionando como una de las de referencia en el contexto del Ecuador, gracias principalmente a la calidad del comité científico que la compone, con más de 70 árbitros, en su mayoría PhDs de las principales universidades de Iberoamérica, que cumplen una de las principales labores de la producción científica como es la revisión par de los textos. Desde el comité editorial aprovechamos esta publicación para agradecerles públicamente su labor y compromiso.

Es debido a todo esto que paralelo a la publicación de este número la Revista San Gregorio, segura de cumplir con los criterios de calidad a nivel internacional, está siendo evaluada para su inserción en repositorios del más alto prestigio como son Redalyc, ISI (en su nuevo catálogo de fuente emergentes) y Scopus.

Actualmente seguimos trabajando en varios monográficos dedicados al rediseño curricular y la salud que verán su salida a lo largo de 2016 en formato digital y que se sumarán a los números semestrales que paulatinamente siguen aumentando en cuanto al número de artículos a ser revisados, lo cual hace aumentar exponencialmente la calidad de la publicación.

Abg. Marcelo Farfán Intriago

RECTOR USGP





**Teoría de la dependencia
y colonialidad del poder.
Dos ángulos de una
misma dominación.**

RESUMEN

En el presente trabajo trataremos de esbozar un recorrido a través de dos corrientes de pensamiento genuinamente latinoamericanas, a saber, la Teoría de la dependencia y los estudios vinculados a la colonialidad del poder. Tanto en un caso como en otro nos encontraremos con desarrollos teóricos que evidencian un gran potencial a la hora de desentrañar las diferentes dimensiones de esos complejos procesos políticos, económicos y culturales que configuran y conforman la dominación neocolonial. La tesis que queremos defender sostendrá que las propuestas de una teoría no pueden entenderse plenamente sin tener en consideración los resultados de la otra o, dicho de otra manera, que la una complementa a la otra cuando de lo que se trata es de iluminar críticamente todos los ángulos de una misma dominación.

PALABRAS CLAVE: Teoría de la dependencia; neocolonialismo; colonialidad del poder; violencia epistémica; subjetividad colonial

ABSTRACT

“THE DEPENDENCY THEORY AND COLONIALITY OF POWER. TWO ANGLES OF THE SAME DOMINATION.”

In the present paper we will try to plot a route through two currents of genuinely Latin American thought; namely, the Dependence Theory and the studies related to the colonialism of power. In both cases, theoretical development can be found and bears witness to huge potential when unravelling the different dimensions in the complex political, economic and cultural processes which shape and define neo-colonial domination. The thesis we wish to defend maintains that the proposals in one theory cannot be fully understood without considering the results in the other; that is, one complements the other when it involves shedding critical light on all the angles of the same domination.

KEYWORDS: dependency theory; neocolonialism; coloniality of power; epistemic violence; colonial subjectivity

 **JORGE POLO BLANCO**

 Universidad Técnica del Norte, Ecuador

 jpolo@utn.edu.ec

ARTÍCULO RECIBIDO: 11 FEBRERO 2016
ARTÍCULO ACEPTADO PARA PUBLICACIÓN: 4 DE MARZO DE 2016
ARTÍCULO PUBLICADO: 30 DE JUNIO DE 2016

I. EL APOORTE IRRENUNCIABLE DE LA TEORÍA DE LA DEPENDENCIA

Rosa Luxemburgo reflexionaba en *Die Akkumulation der Kapitalen* sobre el modelo propuesto por Karl Marx, basado según su parecer en la noción de “procreación natural de la clase obrera” como única fuente de la que el capital extraería incesante y renovada materia sobre la que fundamentar su reproducción ampliada. Pero observaba la teórica germano-polaca que la reproducción del capital no puede circunscribirse a ese plano, aunque también lo incluya, toda vez que el proceso de acumulación necesita vitalmente de zonas sociales todavía no mercantilizadas y de fuerzas productivas aún no enroladas en el poderoso mecanismo de las modernas relaciones de producción. El capital necesita extenderse hacia esas zonas y hacia esas fuerzas; y esa tendencia habrá de perpetuarse (pues es la lógica inmanente del sistema) hasta que unas y otras hayan dejado, en el límite, de existir (Luxemburgo, 1967: 278).

En el límite, la mecánica acumulativa del capital necesitaría movilizar todas las fuerzas productivas de la tierra, incluyendo dentro de su esfera fuerzas naturales y humanas que no estaban aún dentro de su órbita; esa movilización extensiva e intensiva del capital, que tendencialmente fagocita toda exterioridad, se produce en el interior de las propias naciones occidentales, ocupando áreas sociales todavía no subsumidas por la lógica de la mercantilización, y opera también en las vastas geografías del mundo todavía no “liberadas” por la industria moderna. Todo lo “precapitalista” (entendiendo por tal, de un modo genérico, cualquier realidad o relación humana que implique una exterioridad fáctica y positiva con respecto a la lógica del capital), dentro y fuera de las sociedades industriales, terminaría por quedar incluido en el vasto circuito planetario de la acumulación capitalista.

Por lo tanto, y asumiendo el modelo teórico de Rosa Luxemburgo, hemos de comprender que el imperialismo de las potencias industriales europeas no debe evaluarse en términos morales, como si tal cuestión dependiese meramente de la maldad de las élites políticas y militares de aquellas naciones. Porque en realidad dicha expansión, sin duda criminal, respondía a los imperativos internos de un sistema económico cuya lógica acumulativa propendía de manera inherente a la permanente subsunción de ámbitos humanos (sociales, culturales y geográficos) todavía no mercantilizados. Ese imperialismo decimonónico se prolongó en el siglo XX y, ya en la segunda mitad de éste, se convirtió en neocolonialismo.

Pero, en el caso de América Latina, quizás sea conveniente y necesario retroceder hasta el siglo XVI. Marx y Engels, por cierto, así lo hicieron. Y, en efecto, localizaron en la Conquista de América nada menos que el dramático movimiento histórico que puso en marcha los procesos de acumulación de riqueza que habrían de constituirse en los orígenes remotos de la sociedad capitalista (Marx y Engels, 1972: 37-60). Pero, desde luego, debemos preguntarnos qué quedó, ya en el siglo XX, de aquel primer expolio. Debemos inquirir qué ha quedado en la edad contemporánea de aquel primer extractivismo avasallador y de aquella primigenia explotación de inmensas masas humanas (Furtado, 1973). Debemos preguntarnos, en suma, qué remanente histórico perdura todavía hoy, con insidia secular, desde los trágicos tiempos de lo que sin duda fue una “acumulación originaria latinoamericana”.

En cualquier caso, creemos acertada la precisión del sociólogo y economista brasileño Ruy Mauro Marini cuando señala que si bien es cierto que América Latina desempeñó un papel muy importante en la gestación y formación de la economía capitalista mundial ya desde el siglo XVI, como habían apuntado Marx y Engels, sólo después de 1840 su inserción en la división internacional del trabajo quedó sólidamente articulada a través del cumplimiento de una serie de funciones muy específicas (1991: 113). Y a medida que fueron consolidándose las relaciones comerciales internacionales así prefiguradas, las naciones latinoamericanas hubieron de hacerse más débiles y más dependientes, toda vez que su cometido

específico dentro de ese sistema internacional no era sino el de suministrar materias primas a los países dominantes embarcados en una industrialización acelerada.

En 1950 el economista argentino Raúl Prebisch había puesto en juego el exitoso modelo teórico basado en la distinción Centro-Periferia, explicando que las asimetrías estructurales del sistema económico mundial colocaban a los países latinoamericanos en una posición radicalmente dependiente con respecto a las potencias “centrales”. Sin desarrollo tecnológico propio, y obligados a cumplir el papel de meros suministradores de materias primas no manufacturadas (asumiendo modelos escasamente diversificados y puramente extractivistas que apenas producían valor añadido), estos países permanecían anclados en una posición absolutamente subalterna dentro de la economía-mundo capitalista. “En ese esquema a la América Latina venía a corresponderle, como parte de la periferia del sistema económico mundial, el papel específico de producir alimentos y materias primas para los grandes centros industriales” (Prebisch, 1962: 1). La división internacional del trabajo venía definida por profundos desequilibrios, y los países “periféricos” quedaban excluidos de la transferencia de conocimiento tecnológico, lo cual contribuía directamente a la perpetuación de esa situación que los colocaba en la posición de meros extractores y exportadores de materias primas y productos agrícolas, extracción y exportación que no retornaban en forma de más industrialización interna o más tecnificación productiva (Cardoso y Faletto, 1978). En ese sentido, lo que teníamos delante era (y es) un sistema internacional muy jerarquizado en el cual los “centros” ejercían su poder económico-político (e ideológico-cultural, como luego veremos) sobre los países de la “periferia” (Prebisch, 1981).

Los países latinoamericanos, encajados en esa disposición de la economía-mundo capitalista, se encontraban con una dificultad casi insuperable a la hora de escapar de una compleja y lacerante situación de subdesarrollo económico y social. Pero se ha de tener muchísimo cuidado con ese término, porque la noción de “subdesarrollo” puede remitir a un especioso esquema lineal-evolutivo que pretende hacer ver que el atraso socioeconómico de las naciones

latinoamericanas se debe a su posición “rezagada” en ese avance lineal, esto es, como si el problema fuese que a dichas naciones todavía le quedaban “etapas por cumplir”, expresado en el lenguaje de Rostow (1993). Una interpretación que, como puede comprenderse, adjudicaba a los países empobrecidos toda la responsabilidad de su situación, postulando una suerte de inercia histórica o cultural caracterizada por la incapacidad y la torpeza a la hora de subirse al “tren del progreso”. Porque el “discurso del desarrollo”, como bien señaló el colombiano Arturo Escobar, se apoderó en la posguerra mundial de los imaginarios políticos occidentales (europeos y norteamericanos), pero también de los imaginarios de aquellas naciones (neo) colonizadas que, de esa manera, asumían acríticamente todas las definiciones y los diagnósticos que sobre ellas construían las potencias industriales. El “desarrollo” debe ser entendido, en ese sentido, como un poderoso régimen de representación que contribuyó a transmutar a dos tercios de la humanidad en “Tercer Mundo” y como un cuerpo discursivo capaz de componer estrategias de acción macroeconómica destinadas a la aplicación de determinados ajustes que transformarían (“modernizarían”) dichos países en un sentido muy determinado y nunca desfavorable a los intereses de las grandes potencias occidentales (Escobar, 2007).

Pero es la Teoría de la Dependencia, precisamente, la que rompe con ese esquema heredado. Porque el análisis debe ejercerse en un plano sincrónico, y no ya diacrónico. Como bien explicó el brasileño Theotonio Dos Santos, el subdesarrollo de unos está íntimamente conectado (de forma simultánea y correlacionada) con el desarrollo de los otros (1978). Una dependencia externa que, evidentemente, a nivel interno se traducía en enormes fracturas sociales y en brechas abisales de inequidad. Porque se ha de recordar, una vez más, que no siempre fueron capitales extranjeros los que explotaban y gestionaban los recursos extraídos y exportados. Las oligarquías internas (agroexportadoras y latifundistas) eran enteramente cómplices de esa inserción dependiente de sus países en el mercado mundial, un encaje en la economía-mundo capitalista que contribuía directamente a la concentración de renta en muy pocas manos y

a un intenso empobrecimiento de las grandes mayorías sociales (Furtado, 1985).

II. COLONIALIDAD DEL PODER Y SUBJETIVIDAD DEL COLONIZADO

No podemos ni debemos ignorar la envergadura de todos estos aportes. ¿Pero la Teoría de la Dependencia, con todo su potencial analítico y heurístico, agotaba todas las dimensiones de la dominación? Sin duda, su intervención crítica resultó crucial a la hora de construir modelos explicativos aptos para desasirse de los tradicionales esquemas de desarrollo, y erigió una nueva hermenéutica de los procesos históricos capaz de evidenciar aspectos cruciales que hasta el momento habían permanecido sepultados bajo el fulgurante relato del desarrollismo ortodoxo. Apareció, en ese sentido, como una línea de fuga capaz de analizar la dominación geopolítica y geoeconómica de los países latinoamericanos y caribeños desde un prisma radicalmente innovador. Sus teorizaciones, por lo demás, inyectaron savia nueva en los discursos políticos de signo contrahegemónico.

Por lo tanto, no podemos prescindir de la Teoría de la Dependencia, ni siquiera en la segunda década del siglo XXI. Pero, en verdad, otros desarrollos teóricos vinieron a poner el foco en distintas dimensiones de la dominación, en otros ángulos que quizás no habían quedado lo suficientemente iluminados. Estos nuevos desarrollos teóricos, hemos de señalarlo desde el principio, no venían a contradecir el esquema básico de la Teoría de la Dependencia, pero sí a complementarlo a través de una penetración crítica en otros niveles más moleculares vinculados a los imaginarios culturales, a los marcos discursivos y a la construcción de subjetividades. En ese sentido, el análisis de la denominada colonialidad del poder supondrá una profundización teórica capaz de desvelar otros aspectos de una misma dominación.

En un momento dado el pensamiento crítico latinoamericano llegó a preguntarse de un modo distinto por la naturaleza del poder colonial, interrogándose por sus modos de funcionamiento en el Continente, pero ampliando ese enfoque estrictamente marxista que, como quedaba plasmado en la obra de André Gunder Frank, se orientaba únicamente a la descripción de la estructura de clases (localizando al enemigo interno, esto es, las burguesías locales latinoamericanas) y

al análisis de las relaciones internacionales de explotación y comercio controladas desde las metrópolis imperialistas (1968). A principios de los años noventa el sociólogo peruano Aníbal Quijano empezó a desarrollar una respuesta muy sugerente que, de alguna manera, venía a complementar o a enriquecer todo aquello que había sido teorizado con anterioridad por los pensadores marxistas y por la Teoría de la Dependencia. Las ideas de Quijano generaron un nuevo marco de interpretación de la modernidad a la luz de la experiencia histórica y cultural latinoamericana, erigiéndose la categoría de “colonialidad” como el núcleo epistémico que desvelaba más certeramente la estructuración íntima del poder típicamente moderno.

Decía Quijano que América fue el escenario donde el colonialismo fue derrotado en su aspecto político formal por vez primera (1992: 437). Empero, la estructura colonial del poder produjo otras codificaciones culturales que se solidificaron y perpetuaron en la vida sociopolítica de las jóvenes Repúblicas recién emancipadas. Porque el fenómeno del poder, tal y como fue ejercido por Europa en el continente americano, estaba íntimamente constituido por la noción de clasificación racial o étnica, aspecto que impregnó y todavía lo hace todos los ángulos de la existencia social (en sus dimensiones material y simbólica) y todas las relaciones intersubjetivas (Quijano, 1992: 438). Es verdad que el marxismo ya había tematizado esa “etnificación” de la fuerza de trabajo en el desarrollo histórico del capitalismo (Wallerstein y Balibar, 1991). Pero Quijano añade otro énfasis a la cuestión, y subraya que la propia explotación económica quedaba enmarcada y subsumida dentro de esa colonialidad del poder que fue capaz de producir y consolidar clasificaciones étnicas y categorizaciones raciales que se han perpetuado mucho más allá de la independencia formal de las naciones iberoamericanas.

De igual modo, la eliminación física de los pobladores originarios, a través de una brutal explotación económica, fue acompañada de un profundo proceso de “colonialidad cultural” que se prolongó secularmente en el tiempo, incluso cuando la explotación económica había ya dejado de ser tan masiva y explícita. Europa, como haría posteriormente Estados Unidos en el siglo XX, no sólo promovía relaciones geopolíticas que sumían al continente

americano en relaciones de dependencia económica. También imponía patrones cognoscitivos y criterios epistemológicos para clasificar las creencias en verdaderas y supersticiosas, ejecutando con ello una verdadera “colonización del imaginario” (Quijano, 1992: 439). Porque, como indicaba el sociólogo y filósofo portugués Boaventura de Sousa Santos, la injusticia social está atravesada (y, quizás, posibilitada) por una radical “injusticia cognitiva” (2011: 36). Por ello, insiste en la posibilidad de explorar filosofías, universos simbólicos y visiones del mundo no occidentales que puedan erigirse en plataforma o sustento de procesos políticos contra-hegemónicos y contraculturales. Las alternativas a la hegemonía neoliberal, en suma, pueden provenir de lugares desacostumbrados, una vez hemos puesto al descubierto “la calle ciega en la que la tradición crítica occidente-céntrica parece estar atrapada” (Sousa Santos, 2011: 18). La imaginación política de signo emancipador tendrá que beber en otras fuentes hasta ahora marginadas y obliteradas por la tradición crítica europea.

Se ha de destacar, en el contexto latinoamericano, la noción de Sumak Kawsay, que puede traducirse de la lengua quichua como “Buen vivir”. Anclada en los saberes y en las prácticas culturales de los pueblos andinos, e incorporada a ciertos discursos emancipadores que han promovido y acompañado importantes experiencias políticas transformadoras en la última década en algunos países de América Latina, tal noción puede erigirse en un locus epistémico desde el cual deconstruir todo el armazón conceptual (e ideológico) del discurso económico ortodoxo. Los saberes indígenas, por lo tanto, podrían ofrecer modelos alternativos al sistema desarrollista-extractivista que ha dominado en el hemisferio Sur desde la época colonial. Y, en ese sentido, dichas enseñanzas o cosmovisiones pueden contribuir a agrietar esa lógica de desarrollo que ha imperado en la Modernidad occidental (Acosta, 2011). Por ello, el Sumak Kawsay permite, además, pensar otro tipo de subjetividades, más allá del Homo oeconomicus ególatra y competitivo propio de las sociedades de mercado (Dávalos, 2011: 28).

Tengamos en consideración, como hecho crudo y desnudo, que la teoría crítica europea fue redactada en lenguas coloniales, aspecto

que complejiza todavía más una línea de fuga epistemológicamente rebelde y decolonial, como señala Walter Mignolo (2013). Se ha de tener en cuenta, por lo tanto, que siempre existió junto a la colonialidad política una colonialidad epistemológica. Cómo no recordar aquí el ya clásico estudio de Edward Said, que mostró la forma en que el mundo europeo se representó, describió e imaginó (y en definitiva construyó) la otredad cultural desde su matriz colonialista e imperialista. Una construcción discursiva del Otro que, como no podía ser de otra manera, expresaba un deseo de dominación práctica efectivamente materializada (Said, 2015). Y piénsese en la constitución de disciplinas teóricas tales como la antropología o la etnología, en las cuales siempre hay una jerarquía de la mirada: la cultura occidental es el sujeto que estudia, y el resto de las culturas son el objeto estudiado (Quijano, 1992: 443). La historia misma del conocimiento está integrada en el propio desarrollo del sistema-mundo moderno, esto es, el despliegue mismo del conocimiento viene configurado y jerarquizado por determinaciones geopolíticas, geoeconómicas y geoculturales (Mignolo, 2001).

Catherine Walsh señalaba, en ese mismo sentido, que la colonialidad del poder atraviesa y constituye el ámbito de los saberes. “El conocimiento funciona como la economía: está organizado mediante centros de poder y regiones subordinadas –los centros de capital económico también son los centros del capital intelectual–. Por eso, y todavía, la producción intelectual en América Latina tiene poco peso en el mundo” (2005: 43). La dimensión epistémica está atravesada de asimetrías geoculturales, hasta el punto de que muchos “saberes” fueron históricamente excluidos, silenciados, estigmatizados y “folclorizados”; saberes condenados a posiciones subalternas o marginales, relegados al violento ostracismo de lo impensable, lo subhumano y lo pre-racional, pudiéndose hablar incluso de verdaderos procesos de “epistemicidio”, como lo nombra Sousa Santos (2010).

En ese sentido, Homi K. Bhabha hablaba incluso de una “violencia epistémica”, ejercida a través de esa mirada del hombre blanco que construye al Otro, al dominado y colonizado (2002: 63). Una construcción discursiva y simbólica que, desde luego, desencadena poderosos efectos materiales. Frantz Fanon

también entendía en sus análisis que lo que estaba en juego en el poder colonizador era una ontología sobre-determinada desde fuera de sí misma. “Ya mostraremos cómo lo que se llama el alma negra es una construcción del blanco” (1973: 13). Fanon entiende, en la dolorosa y lacerante autocomprensión de su identidad, que ésta había sido forjada en los imaginarios del colonizador blanco, el cual, dice, “me había tejido con mil detalles, anécdotas y relatos” (1973: 92). Una subjetividad desgarrada, producida secularmente en una matriz cultural de radical subalternidad. “El negro no tiene resistencia ontológica a los ojos del blanco” (91). El autor de *Los condenados de la Tierra*, con su lenguaje clarividente y a veces lírico, lo expresa de manera contundente cuando dice que el negro, al exponerse en el campo visual de su dominador siente la inscripción orgánica de su cuerpo negro en una trama histórica de sometimiento y repudio, pues “a la primera mirada blanca, experimenta el peso de su melanina” (Fanon, 1973: 124). Ese peso es densamente histórico, aquilatado en imaginarios de dominación forjados en una exterioridad aplastante que objetivan al negro (y al “indio”, y al “árabe”) de una tal forma que la propia subjetividad de los subyugados adquiere los contornos adjudicados por el colonizador. “Las miradas blancas, las únicas verdaderas, me disecan” (95). He aquí el imaginario colonial que, transcurridas las décadas, sigue operando en contextos neocoloniales (Mudimbe, 1994).

Es evidente, no podemos obviarlo, que todas estas construcciones simbólicas y culturales germinan en un contexto geopolítico muy concreto. Es decir, todo esto de lo que nos habla Fanon tiene lugar dentro de los proyectos imperialistas llevados a término por las grandes potencias industriales, proyectos que implican una complejísima administración política, una estructura económica de explotación bien articulada, un entramado comercial ultramarino de colosales proporciones y una movilización militar poderosísima. Sólo dentro de esta matriz geopolítica pueden darse esos procesos de subjetivación colonial. Pero, hilando con fineza teórica, hemos de aseverar que la colonialidad del poder, que opera en un nivel micro, no queda analíticamente agotada en (ni enteramente explicada por) las estructuras macro.

Debe recalcarse, por lo tanto, y es la tesis medular que aquí estamos manejando, que la colonialidad del poder produce subjetividad. Piénsese en el problema del eurocentrismo, tal y como éste ha sido tematizado asiduamente por Enrique Dussel (2000). Todas las civilizaciones humanas no europeas, según estipula ese constructo hermenéutico, son “periferia” con respecto a Europa, que aparece como el “centro” de la Historia Mundial. Aníbal Quijano vuelve a señalarlo con precisión cuando habla de “una operación mental de fundamental importancia para todo el patrón de poder mundial, sobre todo respecto de las relaciones intersubjetivas que le son hegemónicas y en especial de su perspectiva de conocimiento: los europeos generaron una nueva perspectiva temporal de la historia y re-ubicaron a los pueblos colonizados, y a sus respectivas historias y culturas, en el pasado de una trayectoria histórica cuya culminación era Europa” (2000: 210). En este esquema evolucionista y etnocéntrico, sólo aparentemente superado, la racionalidad aparece como un producto exclusivamente europeo, toda vez que sólo Europa habría logrado salir de ese primitivo estado de naturaleza en el que se hallaban inmersas prácticamente todas las vastas regiones no-europeas.

Recordemos, a modo de epítome de toda filosofía eurocéntrica, aquel tremendo veredicto de Hegel (recogido en sus *Lecciones dictadas en la cátedra de Berlín en 1830*) según el cual América era un continente que, hasta el momento, no había ingresado en el despliegue racional de la Historia Universal, permaneciendo de ese modo en una región de estática oscuridad, en los márgenes de la verdadera historia de la humanidad (1970: 110). Las culturas precolombinas, antes de que los europeos llevasen consigo el espíritu racional de la verdadera historia, aparecían como fenómenos apenas diferenciados de la naturaleza y carentes, por ello, de espíritu (Hegel, 1970: 105). De ese modo, y como bien señaló el historiador y filósofo argentino Arturo Andrés Roig, las tierras americanas aparecían a los ojos de Hegel como una suerte de materia prima maleable a la que había que otorgar forma desde fuera; América era un gigantesco pedazo de naturaleza al margen de la Historia, y sólo Europa podía insuflarle espíritu racional (1981: 126).

Edmund Husserl también labró en ese mismo horizonte teórico, considerando que Europa encarnaba una suerte de destino histórico que rebasaba toda otra particularidad cultural. La figura espiritual de Europa representaría, a su modo de ver, la cristalización histórica de un telos verdaderamente racional y universal que sólo se desplegó en el seno de esta civilización. Ante semejante epifanía, los pueblos que fueron entrando en la órbita de este espíritu europeo no pudieron sino sumergirse en un proceso inexorable de europeización. Mientras que, por el contrario, Europa jamás sintió la necesidad de indianizarse (1990: 329). Y, en efecto, así fue. Pero lo que habría que dilucidar, evidentemente, es qué quiso decir exactamente Husserl cuando hablaba de una suerte de “incitación” a europeizarse; porque, en efecto, tal vez esa figura espiritual europea que posee una cualidad hartamente singular que la diferencia radical y poderosamente de las demás civilizaciones humanas no sea en realidad sino un dominio abrasadoramente imperial y colonizador.

Bien es verdad, podrá objetarse, que una civilización está en condiciones de arrogarse un papel imperialista y totalizador precisamente porque ha podido configurar una ciencia más compleja (y, en cierto sentido, más verdadera) y una tecnología más poderosa que cualesquiera otras. Pero, evidentemente, si los otros pueblos son “incitados” a europeizarse no es en aras de una iluminación de la verdad europea que disuelve beatíficamente las densas y supersticiosas telarañas de sus indígenas miradas, sino que tal proceso tuvo lugar por motivos más profanos y lacerantes: la “razón europea” tenía armas de mayor alcance y calibre. Pues, como bien señala el historiador bengalí Dipesh Chakrabarty, “una lengua no es más que un dialecto respaldado por un ejército” (2008: 76). Europa, abriendo mercados coloniales por todo el planeta, expandió su “figura espiritual” a sangre y fuego.

Los europeos, por lo tanto, se imaginaron a sí mismos como siendo lo más avanzado de la especie humana. Pero si hay algo que aparece como avanzado es porque, de manera inmediatamente correlativa, algo permanece en estado atrasado. Y este sistema binario constituido por lo avanzado/retrasado (o cualquier otro binomio de categorías

análogas) opera en un plano geopolítico y geoeconómico, como bien supo diagnosticar la Teoría de la Dependencia clásica; pero opera también en un plano geocultural, pues tales categorizaciones producen subjetividad e intersubjetividad. Esto es, los habitantes de los pueblos dominados interiorizan (y, por lo tanto, naturalizan) su propia posición subalterna. Y este paradigma se ha tornado hegemónico, incluso para los habitantes de las regiones así llamadas “periféricas”. Chakrabarty apunta que todos los relatos acaban confluyendo en el torrente histórico europeo que, por supuesto, aparece como el caudal principal y verdaderamente racional de la Historia Universal.

La proposición que alegaré es más perversa. Consiste en que, en lo concerniente al discurso académico sobre la historia [...] «Europa» sigue siendo el sujeto teórico soberano de todas las historias, incluyendo las que denominamos «india», «china», «keniata», etcétera. De un modo peculiar, todas estas historias propenden a convertirse en variaciones de un relato maestro que cabría denominar «la historia de Europa». En este sentido, la propia historia «india» se encuentra en una posición subalterna; en nombre de esta historia sólo es posible articular posiciones de sujeto subalternas (2008: 57).

Las narrativas históricas periféricas y subyugadas no alcanzan un estatus autodefinido, toda vez que aparecen como meros capítulos o apéndices del “gran relato” europeo.

CONCLUSIONES

La colonialidad del poder, y esto es esencial, continúa operando tras la independencia política formal de las naciones iberoamericanas (Quijano, 1992: 440). De hecho, hoy mismo sigue funcionando. La supeditación a los intereses de las potencias centrales (relaciones geoeconómicas puramente dependientes) siempre estuvo acompañada (y, quizás, posibilitada) por una producción interna de subjetividad que funcionaba imitando los modelos culturales europeos y norteamericanos (Quijano, 1998). En su obra *Ariel*, publicada en 1900, el escritor uruguayo José Enrique Rodó ya diagnosticaba en ese mismo sentido el estado del espíritu y la cultura latinoamericana, y consideraba que

las naciones de la región, tanto sus élites como sus capas populares, estaban excesivamente fascinadas por los Estados Unidos. Es lo que él denominó nordomanía, un término enormemente expresivo (1985: 94). Rodó, al hablar del gran vecino del Norte, advertía lo siguiente, recién comenzado el Siglo XX:

La poderosa federación va realizando entre nosotros una suerte de conquista moral. La admiración por su grandeza y por su fuerza es un sentimiento que avanza a grandes pasos en el espíritu de nuestros hombres dirigentes, y aún más, quizá, en el de las muchedumbres, fascinables por la impresión de la victoria. Y de admirarla se pasa por una transición facilísima a imitarla (1985: 93).

Y también el peruano Salazar Bondy, ya a finales de los años sesenta, profundizará en ese mismo horizonte de sentido, lamentándose de la “inautenticidad” de la filosofía hispanoamericana, precisamente en tanto ésta se limitaba a imitar modelos de pensamiento que siempre le venían impuestos desde una exterioridad cultural eminentemente imperial (1988).

El rasgo más potente del eurocentrismo ha sido ese modo de imponer sobre los dominados un espejo distorsionante que les obligará, a partir de ese momento, a verse con los ojos del dominador, bloqueando y encubriendo toda posible perspectiva histórica y cultural autónoma. Pero no siempre es tarea sencilla saber identificar estos procesos, puesto que ahora no se trata ya de un colonialismo clásico, con toda la aparatosa y explícita institucionalidad que éste conllevaba.

La dificultad de imaginar la alternativa al colonialismo reside en que el colonialismo interno no es sólo ni principalmente una política de Estado, como sucedía durante el colonialismo de ocupación extranjera; es una gramática social muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades. Es, en resumen, un modo de vivir y convivir muchas veces compartido por quienes se benefician de él y por los que lo sufren (Sousa Santos, 2010: 14).

El culturalmente dominado ya no es capaz de producir imágenes, símbolos y conocimientos propios (o sólo los produce de manera residual y folklórica), pues éstos quedaron arrinconados,

humillados y radicalmente deslegitimados. Y los procesos de subjetivación, insertos en esa matriz de colonialidad, apenas pueden desplegarse al margen de la gramática social y los imaginarios culturales enhebrados por los secularmente dominadores. Pues, como bien señaló Gayatri C. Spivak, el imperialismo no resultó ser únicamente un proceso económico-territorial, sino que operó a su vez como una poderosa maquinaria discursiva capaz de construir subjetividades coloniales a través de diversos factores étnicos, de clase y, por supuesto, de género (2010).

Hemos de tener muy presente, por lo tanto, que la dominación neocolonial no es únicamente una cuestión de aparato estatal u organismos financieros internacionales. La colonialidad del poder, como bien dice el filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez inspirándose en Foucault, Deleuze y Guattari, es un lenguaje muy extenso y profundo que atraviesa capilarmente todas las dimensiones de la sociabilidad y opera incluso en los niveles más microfísicos. Es más, puede que la colonialidad opere principalmente en un nivel molecular.

Parafraseando a Deleuze y Guattari diríamos que si la colonialidad es peligrosa, esto se debe a su potencia micropolítica y molecular, puesto que se trata de un cuerpo canceroso alojado en un pequeño agujero negro, que vale por sí mismo y se comunica con los otros antes de resonar en un gran agujero macropolítico y molar. Es muy fácil hablar de una «decolonialidad» a nivel molar sin ver la colonialidad alojada en las propias estructuras del deseo que uno mismo cultiva y alimenta. Debemos entender que la descolonización no depende de las revoluciones molares (aunque no las excluye), sino que conlleva la afección y la transformación creativa de aquello que Pierre Bourdieu llamó el *habitus* (Castro-Gómez, 2007: 171).

Una praxis decolonial realmente significativa, por lo tanto, también tendrá que ser capaz de intervenir en ese ámbito molecular tan complicado de aprehender y apresar, toda vez que los elementos de la colonialidad del poder se hallan alojados en los intersticios más recónditos y solidificados de nuestra subjetividad. No sólo en el nivel molar, por lo tanto, habrá de darse la pelea por una emancipación que tenga voluntad de ser auténtica y vocación de ser profunda.

Hemos de comprender, y es lo que hemos tratado de sostener en este trabajo, que la maquinaria colonial no fue únicamente un entramado político, económico y militar dedicado a la brutal extracción de recursos mediante los métodos expeditivos de la explotación y la esclavitud. El expolio material conllevaba asimismo un expolio de lo simbólico-imaginario. Y, transcurridos los siglos, la dominación neocolonial tampoco queda limitada a una relación asimétrica de las relaciones comerciales internacionales o al mantenimiento de una posición dependiente dentro de la división internacional del trabajo. Desde luego, también es eso. Y en ese plano, la intervención crítica de la Teoría de la Dependencia fue (y es) de un valor impagable. Pero, como hemos querido mostrar a lo largo de estas páginas, la dominación neocolonial también se fraguó en la construcción de subjetividades, mentalidades, discursos e imaginarios. Y este segundo elemento, que se dilucida más certeramente a través de los análisis de la colonialidad del poder, constituye sin duda un ángulo que ha de ser explorado críticamente a la hora de producir discursos contrahegemónicos que resulten verdaderamente efectivos. Teoría de la Dependencia y colonialidad del poder resultan ser, por todo ello, herramientas teóricas complementarias e imprescindibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A. (2011). "El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Algunas reflexiones al andar". En Gabriela Weber (Eds.), *Debates sobre cooperación y modelos de desarrollo. Perspectivas desde la Sociedad Civil en el Ecuador*. Quito: Centro de Investigaciones CIUDAD, Observatorio de la Cooperación al Desarrollo en Ecuador, 61-82.
- Bhabha, H. K. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Cardoso, F. H.; Faletto, E. (1978). *Dependencia y desarrollo en América Latina. Ensayo de interpretación sociológica*. México: Siglo Veintiuno.
- Castro-Gómez, S. (2007). "Michel foucault y la colonialidad del poder". *Tabula Rasa*, Bogotá, N° 6, Enero-Junio, 2007, 153-172.
- Chakrabarty, D. (2008) *Al margen de Europa. Pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Barcelona: Tusquets.
- Dávalos, P. (2011). "El Sumak Kawsay (Buen Vivir) y la crítica a la teoría económica como ideología". *Polémika. Revista del Instituto de Economía de la Universidad San Francisco de Quito*, Año 3, N° 7, Junio, 17-31.
- Dos Santos, T. (1978). *Imperialismo y dependencia*. México: Era.
- Dussel, E. (2000). "Europa, Modernidad y Eurocentrismo", en E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 41-53.
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- Fanon, F. (1973). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Abraxas.
- Frank, A. G. (1968). "Latinoamérica: subdesarrollo capitalista o revolución socialista". *Pensamiento Crítico, La Habana*, N° 13, Febrero, 3-41.
- Furtado, C. (1973). *La economía latinoamericana. Desde la conquista ibérica hasta la revolución cubana*. México: Siglo Veintiuno.
- Furtado, C. (1985). *El desarrollo económico: un mito*. México: Siglo Veintiuno.
- Hegel, G. F. W. (1970). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Barcelona: Ediciones Zeus.
- Husserl, E. (1990). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona: Crítica.
- Luxemburgo, R. (1967). *La acumulación del capital*. México: Grijalbo.
- Marini, R. M. (1991). *Dialéctica de la dependencia*. México: Era.
- Marx, K.; Engels, F. (1972). *Materiales para la historia de América Latina*. Córdoba, Argentina: Pasado y Presente.
- Mignolo, W. (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2013). "Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica". *Revista de Filosofía. Universidad del Zulia*, Vol. 74, N° 2, 7-23.
- Prebisch, R. (1962). "El desarrollo económico de América Latina y sus principales problemas". *Boletín Económico de América Latina*, Vol. VII, N° 1, Febrero, 1-24.
- Prebisch, R. (1981). *Capitalismo periférico. Crisis y transformación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Quijano, A. (1992). "Colonialidad y Modernidad-Racionalidad". En H. Bonilla (Comp.), *Los Conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*. Quito:

FLACSO / Ediciones Libri Mundi, 437-449.

- Quijano, A. (1998). "La colonialidad del poder y la experiencia cultural latinoamericana". En R. Briceno-León y H. Sonntag (Eds.), *Pueblo, Época y Desarrollo. La sociología de América Latina*. Caracas: Universidad Central de Venezuela/Editorial Nueva Sociedad, 27-38.
- Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Edgardo Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 201-246.
- Rodó, J. E. (1985). *Ariel*. Madrid: Alba.
- Roig, A. A. (1981). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rostow, W. W. (1993). *Las etapas del crecimiento económico. Un manifiesto no comunista*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Said, E. (2015). *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo.
- Salazar Bondy, A. (1988). *¿Existe una filosofía de nuestra América?*. México: Siglo XXI.
- Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Sousa Santos, B. (2011). "Epistemologías del sur". *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social, Universidad del Zulia*, Año 16. N° 54, Julio-Septiembre, 17-39.
- Spivak, G. C. (2010). *Crítica de la razón poscolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Madrid: Akal.
- Wallerstein, I.; Balibar, E. (1991). *Raza, nación y clase*. Madrid: IEPALA.
- Walsh, C. (2005). "Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad". *Signo y Pensamiento, Volumen XXIV*, N° 46, Enero-Junio, 39-50.



Beneficios de las prácticas en cooperación para el profesorado en formación



RESUMEN

Este artículo recoge la experiencia educativa de un practicum en el ámbito de la cooperación, en la titulación de formación del profesorado. Durante 15 años, el alumnado de magisterio de la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) ha realizado sus prácticas en la Amazonía Ecuatoriana cooperando para impulsar la Educación Intercultural Bilingüe de los pueblos indígenas. A través de un estudio cualitativo basado en el análisis de la información de autobiografías, se valora el impacto que a nivel personal y profesional tiene este tipo de prácticas en el alumnado. El estudio destaca los beneficios y los aprendizajes esenciales que es posible adquirir al realizar este tipo de experiencias.

PALABRAS CLAVES: Prácticas; practicum; formación de profesorado; cooperación; autobiografía.

ABSTRACT

“BENEFITS OF PRACTICES IN COOPERATION FOR TEACHERS IN TRAINING”

This article presents the educational experience of a practicum in cooperation in teacher training. For 15 years, students of the University of the Basque Country have carried out their practicum in the Ecuadorian Amazon in order to strengthen the Intercultural Bilingual Education of indigenous groups. Using a qualitative study based on analysis of information obtain by autobiographies, the impact that this kind of practicum can have on students, in both personally and professionally fields, is evaluated. This study highlights the benefits and the essential learning that are possible to achieve through this type of experiences.

KEYWORDS: Practices; practicum; teacher training; cooperation; autobiography.

 ZURIÑE GAINZA JAUREGI
 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. España
 zurigaintza@gmail.com

ARTÍCULO RECIBIDO: 31 ENERO DE 2016
 ARTÍCULO ACEPTADO PARA PUBLICACIÓN: 15 DE MARZO DE 2016
 ARTÍCULO PUBLICADO: 30 DE JUNIO DE 2016

INTRODUCCIÓN

No cabe duda del papel que tiene la Universidad en la construcción de una sociedad más justa y participativa. Tanto que, en 1999 las universidades del Estado español redactan la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo fomentando la participación de sus miembros en actividades y proyectos de cooperación internacional. En este escenario, en el año 2000, dos dirigentes de las Comunidades Shuar de Pastaza (Ecuador), dan dos conferencias en la Escuela de Magisterio de la UPV/EHU sobre su situación: la crisis de las lenguas y culturas. La idea principal, es la apuesta estratégica que están haciendo por impulsar un sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) orientado a la defensa y potenciación de las lenguas, culturas y modos de vida propios de los pueblos indígenas, haciendo así un llamamiento para que desde la UPV/EHU se apoye ese sistema de escuelas propias. Un grupo de cinco estudiantes, son sensibles al llamamiento y proponen a la Dirección de la Escuela la posibilidad de que sus prácticas puedan realizarse en estas escuelas ubicadas en la Amazonía Ecuatoriana.

La idea de realizar las prácticas en la Amazonía, se presenta tan novedosa y atractiva como desconocida, pues hasta entonces, se realizaban en centros del País Vasco y no existía reglamentación alguna al respecto. Este vacío reglamentario, origina que la “inminente” respuesta no esté definida desde la universidad. Pese a ello, aquellos cinco estudiantes parten a la Amazonía y desarrollan durante tres meses un proceso de intervención en escuelas de la Federación de Comunidades Shuar. A su vuelta, presentan una memoria de las prácticas a la universidad y solicitan la convalidación de las mismas. Tras analizar las memorias y ser concededores de los

beneficios de este tipo de prácticas (aspecto en el que se profundizará más adelante), la UPV/EHU les convalida la estancia que se integra como parte de su currículo formativo. Así, en el año 2000, se abre una posibilidad de prácticas en una nueva modalidad: “prácticas solidarias y cooperativas en otras escuelas fuera del sistema educativo vasco”.

I. RELEVANCIA DEL PRACTICUM EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Desde entonces y hasta la actualidad, sucesivas generaciones de estudiantes se han movilizado para la realización de sus prácticas en el sistema de EIB. Si tal y como señalan diferentes investigaciones del ámbito educativo (Carter & Doyle, 1995; Levitt, 2001; Stuart & Thurlow, 2000), existe una relación muy estrecha entre las experiencias de vida personales, las creencias, y el cómo se enseña; cabe esperar, que la experiencia de realizar las prácticas en cooperación, como experiencia vital que es, influya en cierta medida en las creencias y en la forma de enfrentarse a su futuro trabajo como docentes.

En la titulación de magisterio, el practicum, ha estado presente prácticamente desde sus orígenes (Vick, 2006). En la actualidad, se considera fundamental para, enriquecer y complementar los aprendizajes académicos (Zabalza, 2006) y para el desarrollo y la socialización del futuro profesorado (Grisham, Ferguson, & Brink, 2004). Con todo, también se sabe que la experiencia del practicum tiene una gran influencia a la hora de que el alumnado opte o no por el camino de la docencia (Rots, Aelterman, Vlerick, & Vermeulen, 2007). Como describen Caires, Almeida y Martins (2010), la experiencia de las prácticas en sí misma, puede producir todo tipo de cambios a nivel personal, idea ésta respaldada por diferentes investigaciones a lo largo y ancho del planeta (por ejemplo, en Australia, Bloomfield, 2010; en Portugal, Caires, Almeida & Vieira, 2012; en Hong Kong, Hyland & Lo, 2006; y en Escocia, Johnston, 2010). Las investigaciones citadas aquí, se centran en la realización del practicum en un entorno familiar al alumnado, pero ¿Qué ocurre cuando las prácticas nos sacan de nuestro entorno? ¿de nuestra zona de confort?

Aunque la experiencia de realizar las prácticas en otro país era nueva para la UPV/EHU, en otros lugares del mundo, este tipo de experiencias comenzó en torno a los años

70. En 1969 Taylor considera interesante que los estudiantes de magisterio conozcan una cultura distinta a la propia. Investigaciones anteriores al año 2000, ya apuntaban lo beneficios de éste tipo de prácticas: (a) conocer, percibir y valorar la diversidad cultural desarrollando actitudes positivas hacia la misma (Carlson & Widaman, 1988); (b) desarrollar habilidades para comunicarse y estar a gusto en otros contextos (Nava, 1990); y (c) considerarse parte de una gran comunidad profesional con compañeros por todo el mundo (Bruce, Podemski, & Anderson, 1991). Además, son numerosos los estudios que apuntan hacia los cambios personales (Carsello & Creaser, 1976; McCabe, 1994; Stachowski 1992). Mahan y Stachowski (1990) encuentran que, más del 73% de los cambios que se producen, son de naturaleza personal y/o social. Estudios posteriores continúan destacando beneficios en la misma dirección. Por un lado, se resalta que, cuando lo estudiantes se enfrentan a entornos desconocidos, éstos ponen en práctica toda una serie de recursos aumentando así su competencia profesional (Barkhuizen & Feryok, 2006; Willard-Holt, 2001). Por otro lado, se ofrece al alumnado, la oportunidad de comparar y contrastar diferentes realidades cambiando su percepción del mundo y su actitud hacia otras culturas (ClemLee, 2009; Malewski & Phillion, 2009; Nilsson, 2003; Pence & Macgillivray, 2008; Rodríguez, 2011). Estos beneficios, difícilmente se pueden lograr dentro del aula tradicional, de ahí que Kambutu y Nganga (2008) concluyan que hay que proporcionar este tipo de experiencias al futuro profesorado.

Con todo, y viendo el efecto que la realización de las prácticas en otras culturas tiene sobre los estudiantes, el propósito del presente estudio, es conocer, por medio de autobiografías, cuál ha sido el impacto que la realización de las prácticas en cooperación, ha tenido en el alumnado.

1.1. EL PRACTICUM EN LAS ESCUELAS DE MAGISTERIO DE LA UPV/EHU

El practicum es el programa de preparación y prácticas docentes obligatorias para todo el alumnado. Antes del cambio de estudios que supuso el proceso de Bolonia (momento en que se sitúa este estudio), en función del curso había dos modalidades de practicum: en 2º curso el PI (4 semanas); y en 3º curso el PII (12 semanas). El practicum en cooperación, se

realiza en 3º. Anteriormente a la estancia, el alumnado recibe una formación participando tanto, en un curso sobre Cooperación al Desarrollo como, en una serie de seminarios. El curso y los seminarios, son condición sine qua non para participar en las prácticas de cooperación.

Por lo general, tras aterrizar en Quito, el alumnado se desplaza a Puyo y desde allí, se les asigna por grupos a las diferentes comunidades donde se alojan en el seno de las familias. Durante la estancia, el alumnado tiene tres personas de referencia: el profesor de aula, que le orienta en el contexto educativo y hace de puente con la comunidad; un tutor, perteneciente al Distrito de Pastaza, que se encarga de la supervisión, asesoramiento y control tanto de los estudiantes en las escuelas, como de la estancia en las comunidades; y un segundo tutor, docente de la UPV/EHU, que semanalmente contacta con el otro tutor y al finalizar las prácticas califica al alumnado.

II. METODOLOGÍA Y RECOGIDA DE DATOS

2.1. MÉTODO

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de la investigación es conocer, el impacto que las prácticas en cooperación han tenido en los estudiantes. En concreto, se quiere observar, si el alumnado de la UPV/EHU también da cuenta de los beneficios y cambios encontrados en investigaciones previas.

Sabiendo que, las narraciones en sí mismas tienen valor en los estudios educativos como herramientas para acceder al pensamiento del profesorado (Elbaz, 1990), se ve oportuno realizar una investigación cualitativa basada en el análisis de autobiografías. Se ha visto que éstas, configuran la práctica docente del profesorado en formación (Kelchtermans, 2009) y permiten al profesorado reflexionar sobre las fuentes que han influido en su práctica actual (Clavijo, 2000; Durán, Lastra & Morales, 2013). No hay acuerdo unánime a la hora de definir la técnica autobiográfica (Viñao, 1997), en este estudio se parte de la definición de Lejeune (1994, p.50): “Relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis

en su vida individual, y, en particular, en la historia de su personalidad”.

Los resultados del análisis que se presentan hay que entenderlos considerando que las autobiografías han sido creadas desde el recuerdo de una situación vivida en el pasado. Esto nos limitará, previsiblemente, poder profundizar en pequeños detalles que han sido eliminados de la memoria, pero dota de un valor significativo y especial a la información recogida, ya que son recuerdos que han perdurado con el paso del tiempo.

PARTICIPANTES

Si bien durante todos estos años han sido 192 estudiantes los que han realizado sus prácticas en cooperación. Para la realización de este estudio se eligen al azar 10 (8 chicas, 2 chicos) que realizan el PII entre los años 2000 y 2013. La proporción de sujetos en relación al género de los participantes, ha respetado el porcentaje alumnos-alumnas que ha participado en este proyecto.

PROCEDIMIENTO

En el mes de octubre de 2014 se reúne a los participantes y se les comunica que se quiere documentar los años de prácticas en cooperación y que para ello, como protagonistas que son, es necesaria su voluntaria colaboración. Se les pide que realicen una autobiografía, no más de una hoja por las dos caras con una única consigna, “El recuerdo de su experiencia y vivencias de las prácticas en cooperación”. Como fecha de entrega se da febrero de 2015. A lo largo del mes de febrero se reciben las autobiografías. Todas ellas en su integridad están recogidas en el libro “Cooperando desde la UPV/EHU: Fortalecimiento del sistema de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador” (Gaintza & Celorio, 2015).

Para preparar, organizar y codificar los datos cualitativos se usa NVivo9 (QSR International, 2011). Las autobiografías se categorizan con la letra F para el género femenino y con la M para el masculino. El número posterior a la letra identifica al sujeto (F1, F2, F3...). Tras el análisis de los datos, se observa que, quizá por el tipo de tarea que se les requiere, no se presentan las categorías recogidas en estudios similares (Pence & Macgillivray, 2008; Willard-Holt,

2001). Parece ser que, desde el recuerdo, se han centrado en aquellos momentos, que les marcaron de por vida. En todas los escritos se recogen tres momentos muy diferenciados, generándose con los mismos tres categorías: el antes, comentando los previos a la realización del practicum; la estancia, incidentes críticos que se centran en diferentes contextos; y el después, en la vuelta, narrando lo aprendido de la experiencia. Curiosamente, en estos tres momentos, mencionan emociones y sentimientos que tuvieron y que hoy aún guardan y recuerdan.

2.2. RESULTADOS

1. EL ANTES

Al inicio de las autobiografías, un 90% de los participantes comenta cómo llegan o qué les lleva a realizar un practicum en cooperación. Se sitúan en el instante en que aparece la oportunidad y se les abre la puerta a esa nueva experiencia:

Todo comenzó de la manera más natural y fortuita, en una clase, (F1); mi hermano, también diplomado en magisterio, fue quien me habló (F4); todo arrancó con una oportunidad (F8); gracias a la idea que nació con buena compañía y una taza de café (F8); despertó mi curiosidad un cartel en el corcho (M2).

Y en ese momento, un 70% da cuenta y hace una mención de la relevancia que Juanjo Celorio (JC), profesor universitario y Tutor desde la UPV/EHU en el practicum en cooperación, tuvo en su experiencia:

No hubo mejor idea que compartir el sueño con su creador JC, (F1); porque sin él no hubiera ocurrido (F2); la pieza y referente clave de todo esto es JC (F3).

Son muchos los participantes, un 80%, que hablan de los previos al viaje en cuanto a la estructura, diseño y calidad de la formación:

La preparación antes del viaje fue muy intensa (F2); salí emocionada y animada de aquel primer encuentro (F4); durante el curso, intervinieron ponentes y profesores/as que conocían Ecuador (M2).

También, un 80%, da cuenta de las emociones y sentimientos ante la partida. Se observa una clara lucha entre la ilusión que

despierta embarcarse en un nuevo proyecto y la incertidumbre de enfrentarse a algo desconocido:

Estudiantes sin miedo, llenos de curiosidad, ilusión, respeto, con unas ganas locas de experimentar (F1); tras esta preparación previa llena de incertidumbres, controversias, ilusiones y desilusiones (F3); un hormigueo en el estómago (F4); después de un margen de nervios y preparativos (F8); la emoción que sentí en aquel momento fue la de total incertidumbre (F2); nos aventuramos llenos de ilusión (M1).

2. LA ESTANCIA

2.1. TOMA DE CONTACTO Y PRECONCEPCIONES

Para algunos era la primera vez que “pasaban el charco” y visitaban un país tan lejano. Quizá por ello, todos hacen un punto de inflexión en el momento de la llegada, en ese primer contacto con Ecuador. Dando cuenta también de las emociones sentidas:

Tras una calurosa acogida (M1); nos recibieron con los brazos abiertos (F2); al llegar nos dividimos en dos grupos (F3); desde el primer día que llegamos (F4); el primer día que llegamos a Shiwakucha íbamos tan emocionados (F5); cuando llegamos a Puyo, nos encontrábamos muy nerviosas, a la expectativa (F7).

Pese a ser su primera vez en tierras tan remotas, sólo tres mencionan que lo allí encontrado fuera distinto a lo esperado, y quizá, uno de los participantes sintetiza, en una frase, lo que realmente ocurre:

Nos encontramos con una realidad diferente a la prevista (F3); con la mochila llena de expectativas frágiles proyectadas para romperse en el primer segundo (F8); es un choque cultural muy fuerte y, desprenderse del mundo conocido para nacer en uno nuevo, no es fácil (M1).

2.2. EL DÍA A DÍA

Todos los participantes, de una u otra manera, narran lo que supone su estancia en la Amazonía, lo nuevo, lo diferente; la vida en las comunidades, en sus familias y en las escuelas. Se observa, cómo poco a poco y con

el pasar de los días, lo novedoso les resulta cotidiano:

Nos acostábamos al anochecer y despertábamos al alba (F2); todo lo que creías necesitar hasta entonces se ve reducida a un abrazo (M1); levantarme en plena naturaleza rodeada de sonidos me era suficiente para afrontar el día (F6).

El 70%, menciona su papel en las escuelitas, su rol y quehaceres así como las relaciones con otros profesionales del ámbito educativo:

Las escuelitas, construidas de madera y paja, donde los niños y niñas esperaban cada día atentos, con los ojos bien abiertos (F2); trabajamos en las escuelas con los niños y niñas, con el profesorado, con los padres y madres y con los miembros de la comunidad (F3); la relación con el profesorado fue muy especial, pudiendo compartir gran cantidad de ideas (F4); te das cuenta de que una escuela rudimentaria cumple una función muy importante (M1); conocí a mi tutora, la cual me impresionó mucho debido a su fuerza de voluntad y la vocación que demostraba (F7).

La experiencia fuera del ámbito escolar, sus vivencias en la comunidad, se hace presente. Más de la mitad, el 60%, a lo largo de sus narraciones, señala la importancia de la comunidad, las experiencias que ésta les aporta, y el vínculo que existe entre sus miembros:

Uno de los puntos fuertes, fue la convivencia con toda la comunidad, las reuniones sociales, las chacras, mingas, juegos infantiles, talleres de artesanía, celebraciones (F3); te inquieta conocer, te apetece entrar a la selva, ir de cacería, pescar, madrugar para escuchar mitos, probar comida diferente, viajar en canoa, etc. (M1).

También, un 50%, narra el peso que tiene y cómo viven y se sienten en el seno de sus familias ecuatorianas:

A tanta distancia de mi tierra, y en aquel lugar tan hostil para mí, me hicieron sentir como parte de su familia (F7); no se puede decir que te acojan como a uno más, eres uno más (M1); es conmovedor ver como cada familia te abre las puertas de su casa y te hace sentir como uno más (F5).

Por otra parte, al igual que en otros estudios, se recoge la importancia de no estar solos, el sentimiento de equipo, esto es, la relevancia que tiene el concepto de grupo:

La cohesión como grupo, sin la cual no hubiéramos sido capaces (F3); el grupo estuvo muy unido (F4) un grupo que nada más llegar, se convirtió en equipo (M2).

Al igual que ocurría en el momento del antes, en este segundo momento, en la estancia, las autobiografías recogen emociones y sentimientos:

A esta sensación de soledad (M1); cada recuerdo se acompaña de algún sentimiento extremo: miedo, soledad, impotencia, empatía, amistad, amor... (M2).

3. LA PARTIDA Y EL DESPUÉS: LA VUELTA

Todos los participantes señalan lo que con la experiencia aprendieron sobre esa cultura en la que estuvieron inmersos durante 3 meses:

Aprender mucho sobre las diferentes culturas y tradiciones (F4); aprender un modo de comportamiento social y cultural diferente (F2); aprendimos a convivir con la naturaleza (F8); me sirvió para ampliar mis puntos de vista y tener una visión diferente del mundo (F7).

Además, también todos, narran lo que aquella experiencia supuso para su desarrollo como personas y profesionales:

Me ha influido mucho en mi vida personal, en la forma de ver las cosas, en mi actitud y mi forma de ser (F5); acontecimientos que, de alguna manera, están presentes en lo que hoy y aquí, soy y puedo ofrecer (F6); cambió mi forma de ser y mi forma de ver algunos aspectos de la vida... me dio seguridad (F7); unas prácticas que impulsaron mi vocación como maestra (F2); me llevo una experiencia que ha marcado mi vida (M1); un viaje que nos hizo dudar de cosas que teníamos muy seguras (M2).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la vista de los resultados se puede afirmar que, las autobiografías son una herramienta útil para explorar y describir las creencias de los participantes. No sólo, nos permiten

acceder a una nueva modalidad de prácticas fuera de la zona de confort sino que también, constituyen una herramienta para explorar las creencias, el conocimiento personal y los cambios como resultado de la realización del practicum en cooperación.

Al igual que ocurre en el estudio de Bailey et al., (1996), los participantes describen diferentes actividades y acontecimientos del pasado que les han dejado huella, narran su experiencia redescubriendo recuerdos y aportando razones de su forma de ser actual. Un dato reseñable, es el hecho de que todos consideran haber experimentado cambios importantes y enriquecedores, tanto a nivel personal como profesional, que les han marcado en lo que hoy en día son. Por todo ello, se puede concluir que, sin excepción alguna, la experiencia de realizar el practicum en cooperación ha sido beneficiosa para todos los participantes. Dato éste también avalado en el estudio de Pence y Macgillivray (2008) y en el de Willard-Holt (2001).

Cabe destacar que los participantes no sólo se centran en el aprendizaje realizado en las escuelas. Todos, de una u otra manera, se sitúan en su día a día, en sus vivencias y participación en las comunidades, en el calor de la familia, y en las actividades cotidianas. Como consecuencia de esa inmersión total, entran en verdadero contacto con esa nueva cultura. En las autobiografías se recoge la interacción de los participantes con todos los miembros de la comunidad. Laubscher (1994) afirma que, las experiencias extraescolares, dan la posibilidad de conocer y comprender la cultura en la que se encuentra inmerso, lo que estas experiencias les aporta, no está ni puede darse, en el desarrollo regular de las prácticas. Así pues, una segunda conclusión de este estudio corrobora los datos de Hopkins (1999): el aprendizaje que se produce al realizar el practicum en cooperación sobrepasa los muros de las escuelas; sumergirse en otra cultura ofrece nuevas oportunidades para el aprendizaje casi 24 horas al día.

Además, Bodycott y Crew (2001) consideran que, las vivencias en otras culturas, desafían las creencias culturales que poseen las personas. En este caso, el desarrollo de la conciencia cultural que se produce, no es el resultado de un instante, sino que de la convivencia diaria en el seno de la comunidad. Un proceso continuado en el tiempo que

presenta infinidad de oportunidades para además de conocer, poder participar en las mismas. Sin ninguna duda, tal y como se recoge en el estudio, sumergirse en una nueva cultura con las herramientas propias angustia, pero al tiempo seduce con gran fuerza. Son numerosas las evidencias que recogen estos sentimientos y emociones contrapuestos. El hecho de que a lo largo de las prácticas aparezcan emociones, está también constatado en otras investigaciones (Hastings, 2004), ya que el practicum, independientemente de dónde se realice, supone un tipo de implicación personal mucho más profunda y polivalente que atender unas explicaciones en el aula. Estas redacciones, permiten intuir el contacto con una realidad totalmente ajena y nos transmiten sentimientos y emociones que sólo, quién ha estado allí pueda expresar o comprender. Además, al ser las autobiografías un relato en prosa éstas permiten mayor privacidad para expresar los sentimientos (Elbaz-Luwisch, 2010). Los participantes comparten aquellos momentos tal y como los vivieron.

Pero además, para buena parte de los participantes, es la primera vez que dan un salto al otro lado del Atlántico durante un periodo en que tendrán que arreglárselas de forma autónoma y en relación con sus iguales. En ese mundo tan lejano como diverso, el sentirse sólo asusta y quizá por ello, tal y como también se recoge en otros estudios (Cushner & Mahon, 2002; Wilson, 1993), por los resultados de este estudio, se puede afirmar que el practicum en cooperación permite a los participantes darse cuenta de la eficacia del trabajo conjunto, de la importancia del otro, del compañero cercano. La existencia de esta realidad tiene considerable peso en un practicum del ámbito educativo, pues tal y como señala Carrillo (2013, p.135), "el trabajo en equipo es uno de los indicadores más importantes del éxito y calidad de cualquier proyecto educativo".

Viendo todas las autobiografías, y sobre todo en la reflexión de la participante (F7) Aquel país, que antes de ir por primera vez se me hacía tan lejano y ahora lo siento tan familiar. Se puede concluir este estudio afirmando que, cuanto más se experimenta una cultura desconocida, más familiar se convierte (Kambutu & Nganga, 2008). ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bailey, K., Bergthold, B., Braunstein, B., Fleischman, N., Holbrook, M., Tuman, J., ... Zambo, L. (1996). *The language learner autobiography: Examining the "apprenticeship of observation"*. In D. Freeman & J. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (11-27). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Barkhuizen, G., & Feryok, A. (2006). *Pre-service teachers' perceptions of a short-term international experience program*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 115-134.

Bloomfield, D. (2010). *Emotions and 'getting by': A pre-service teacher navigating professional experience*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38, 221-234.

Bodycott, P., & Crew, V. (2001). *Short term English language immersion paradox; culture shock; participant adjustment*. In P. Bodycott, & V. Crew (Eds.), *Language and cultural immersion* (1-9). Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.

Bruce, M. G., Podemski, R. S., & Anderson, C. M. (1991). *Developing a global perspective: Strategies for teacher education programs*. *Journal of Teacher Education*, 42(1), 21-27.

Caires, S., Almeida, L. & Vieira, D. (2012). *Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice*. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178.

Caires, S., Almeida, L.S. & Martins, C. (2010). *The socioemotional experiences of student teachers during practicum: A case of reality shock?* *The Journal of Educational Research*, 103, 17-27.

Carlson, J., & Widaman, K. (1988). *The effects of study abroad during college on attitudes towards other cultures*. *International Journal of Intercultural Relations*, 12(1), 1-18.

Carrillo, I. (2013). *El valor formativo y transformador de la cooperación. Una experiencia de prácticas educativas en Guatemala*. *Revista iberoamericana de educación*, 61(4), 121-141.

Carsello, C., & Creaser, J. (1976). *How college students change during study abroad*. *College Student Journal*, 10, 276-278.

Carter, K., & Doyle, W. (1995). *Preconceptions in learning to teach*. *Educational Forum*, 59, 186-195.

Clavijo, A. (2000). *Formación de docentes, historia y vida: reflexión y praxis del maestro colombiano acerca de la lectura y la escritura*. Bogotá, CO: Plaza y Janés.

Cushner, K., & Mahon, J. (2002). *Overseas student teaching: affecting personal, professional, and global competencies in an age of globalization*. *Journal of Studies in International Education*, 6(1), 44-58.

Durán, N. C., Lastra, S. P. & Morales, A. M. (2013). *Autobiographies: A Way to Explore Student-Teachers' Beliefs in a Teacher Education Program*. *Profile*, 15 (2), 35-47.

Elbaz-Luwisch, F. (2010). *Writing and professional learning: the uses of autobiography in graduate studies in education*. *Teachers and Teaching*, 16(3), 307-327.

Gaintza, Z., & Celorio, J. J. (2015). *Cooperando desde la UPV/EHU. Fortalecimiento del sistema de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.

Grisham, D. L., Ferguson, J. L., Brink, B. (2004). *Mentoring the mentors: Student teachers' contributions to the middle school classroom*. *Mentoring and Tutoring*, 12(3), 207-319.

Hastings, W. (2004). *Emotions and the Practicum: the cooperating teachers perspective*. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 10 (2), 135-148.

Hopkins, J. R. (1999). *Studying abroad as a form of experiential education*. *Liberal Education*, 85, 36-41.

Hyland, F & Lo, M 2006, 'Examining Interaction in the Teaching Practicum: *Issues of Language, Power and Control*'. *Mentoring and Tutoring*, 14(2), 163-186.

Johnston, D. (2010). *Losing the joy: Student teachers' experiences of problematic relations with host teachers on school placement*. *Teacher Development. An International Journal of Teachers' Professional Development*, 14, 307-320.

Kambutu, J., & Nganga, L. (2008). *In these uncertain times: educators build cultural awareness through planned international experiences*. *Teaching and Teacher Education*, 24, 939-951.

Kelchtermans, G. (2009). *Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability, and reflection*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272.

Laubscher, M. R. (1994). *Encounters with difference - Student perceptions of the role of out-of-class experiences in education abroad*. Westport, Conn: Greenwood Press.

Lee, J. (2009). *ESL student teachers' perceptions of a short-term overseas immersion programme*. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1095-1104.

Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid: Megazul-Endymion.

Levitt, K. E. (2001). *An analysis of elementary teachers' beliefs regarding the teaching and learning of science*. *Science Education*, 86, 1-22.

Mahan, J., & Stachowski, L. (1990). *New Horizons: student teaching abroad to enrich understanding of diversity*. *Action in Teacher Education*, 12(3), 13-21.

Malewski, E., & Phillion, J. (2009). *International field experiences: the impact of class, gender and race on the perceptions and experiences of preservice teachers*. *Teaching and Teacher Education*, 25, 52-60.

McCabe, L. T. (1994). *The development of a global perspective during participation in semester at sea: a comparative global education program*. *Educational Review*, 46(3), 275-276.

Nava, A. (1990). *Toward a model in applied cross-cultural education: CSUN/Ensenada Teacher Institute*. *Social Studies Review*, 29(3), 77-79.

Nilsson, B. (2003). *Internationalisation at home from a Swedish perspective: the case of Malmo*. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 27-40.

Pence, H., & Macgillivray, I. (2008). *The impact of an international field experience on preservice teachers*. *Teaching and Teacher Education*, 24, 14-25.

QSR International (2011). *NVivo Qualitative Data Analysis, Version 9* [Computer Software]. Cambridge, MA: QSR International Pty Ltd.

Rodriguez, E. (2011). *Reflections from an international immersion trip: new possibilities to institutionalize curriculum*. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 147-160.

Stachowski, L. L. (1992). *Enhancing international student teaching experiences*. *Education*, 112(3), 347-351.

Stuart, C., & Thurlow, D. (2000). *Making it their own: Preservice teachers' experiences, beliefs, and classroom practices*. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 113-121.

Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P. & Vermeulen, K. (2007). *Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession*. *Teaching and Teacher Education*, 23, 543-556.

Taylor, H. (1969). *The world as teacher*. Garden City, NY: Doubleday.

Vick, M. (2006). *It's a difficult matter: Historical perspectives on the enduring problem of the practicum in teacher preparation*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 181-198.

Viñao, A. (1999). *Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos*. *Sarmiento*, 3, 223- 253.

Wilson, A. H. (1993). *Conversation partners: helping students gain a global perspective through cross-cultural experiences*. *Theory into Practice*, 32(1), 21-26.

Willard-Holt, C. (2001). *The impact of a short-term international experience for preservice teachers*. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 505-517.

Zabalza, M. (2006). *El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones*. en J. M. Escudero (Coord.). *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*. (309-330). Barcelona: Octaedro.



Estudio exploratorio de salud mental y stress en la población de la provincia de Manabí, Ecuador

RESUMEN

La concepción actual de salud mental se relaciona con la disfunción y perturbación de la vida cotidiana del individuo, así como su bienestar y productividad. En el contexto latinoamericano, y específicamente en el Ecuador, son escasos los estudios realizados sobre salud mental, principalmente en población no hospitalaria. El presente estudio exploratorio descriptivo tiene como principal objetivo un acercamiento a variables relativas a la salud mental de la población ecuatoriana supuestamente sana. Los participantes respondieron a una entrevista individual construida sobre la base de un conjunto de instrumentos que evaluaron diferentes variables relacionadas con la salud mental: psicopatología, stress y variables sociodemográficas. Se verificó que un 35% de la población encuestada supera el nivel esperado y normativo de percepción de síntomas psicopatológicos, con mayor incidencia de síntomas relacionados a su estado de ánimo y ansiedad. Variables como la percepción de stress y el desempleo femenino se verificaron positivamente correlacionadas con la autopercepción de psicopatología, y se encontró que el stress percibido puede incluso predecir positivamente la presencia de indicadores de autopercepción de psicopatología. Los resultados de esta investigación preliminar corroboran una creciente importancia de la afirmación de la salud mental y su inclusión como prioridad en la salud pública.

PALABRAS-CLAVE: Latinoamérica; psicopatología; salud mental; stress percibido; variables sociodemográficas.

ABSTRACT

“EXPLORATORY STUDY OF MENTAL HEALTH AND STRESS IN THE POPULATION OF THE PROVINCE OF MANABI, ECUADOR.”

The current concept of mental health is associated with dysfunction and disruption of daily life of the individual and their well-being and productivity. In the Latin American context, and specifically in Ecuador, there are few studies on mental health, especially in non-hospital population. The present study – an exploratory descriptive study - has as main objective an approach to variables relating to the mental health of the Ecuadorian population supposedly healthy. Participants responded to an individual interview, based on a set of instruments that assess different mental health related variables - perception of psychopathology, perceived stress and socio demographic variables. It was found that 35% of the surveyed population exceeds the expected level of perception of psychopathological symptoms, with related increased incidence of mood and anxiety symptoms. Variables such as perceived stress and female unemployment were verified to be positively correlated with the self-perception of psychopathology and found that stress may even positively predict the presence of indicators of self-perception of psychopathology. The results of this preliminary investigation corroborate a growing recognition of the importance of mental health claim and its inclusion as a priority in public health.

KEY-WORDS: Latin America; mental health; perceived stress; psychopathology; socio demographic variables.

 ANA RITA GADELHO TAVARES DA ANUNCIACÃO BARREIROS

 Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí, Ecuador

 anaritabarreiros.a@gmail.com

 YUSEL IRAKLYS SALAZAR GUERRA

 Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí, Ecuador

 iraklyss@gmail.com

 DAMIAN MARILU MENDOZA ZAMBRANO

 Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí, Ecuador

 damiamendoza@gmail.com

 ERICK IVÉN FIALLOS HERRERA

 Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí, Ecuador

 ivanfiallos.psi@hotmail.com

 ANDREA NOHELY CEVALLOS VÉLIZ

 Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí, Ecuador

 nohely2506_@hotmail.com

ARTÍCULO RECIBIDO: 20 ENERO DE 2016

ARTÍCULO ACEPTADO PARA PUBLICACIÓN: 3 DE MARZO DE 2016

ARTÍCULO PUBLICADO: 30 DE JUNIO DE 2016

INTRODUCCIÓN

El concepto de salud mental está en constante evolución, a la par del concepto de enfermedad, y se relaciona íntimamente con los sistemas sociales y culturales (INSM, 2015). La Organización Mundial de Salud define a la salud mental como “La condición de la vida humana que resulta de un armonioso desarrollo intelectual, emocional y social del individuo y que se caracteriza por una conducta orientada hacia el logro de un bienestar subjetivo y objetivo, personal y colectivo, a través de la realización de sus potencialidades y la contribución a los procesos de cambio del medio” (WHO, 2001). Según esta perspectiva, la concepción actual de salud mental incluye diversas variables a nivel psicológico y social como causa de disfunción y perturbación de la vida cotidiana del individuo, así como su bienestar y productividad. Estas variables llevan a aspectos relacionales, emocionales, comportamientos desadaptados, psicopatología, calidad de vida, stress o el estado de salud, sin que necesariamente sean consideradas como categorías de diagnóstico psiquiátrico (Perales, Sogi, Sánchez & Salas, 1995).

Enfocando el contexto Latinoamericano, la realidad actual evidencia escasez de estudios sobre salud mental en la población supuestamente sana. En la década de 80 se afirmaba que las políticas latinoamericanas hacia la prevención de la salud mental no eran substanciales y que estas sociedades vivían el stress de cambio y frustración después de siglos de indiferencia apática (Aradoña & Kiev, 1972). Recientemente, se corrobora la consecuencia de esta realidad, describiéndose una discrepancia entre necesidades en el contexto de salud mental en Latinoamérica e inversión para modificar la situación actual en ese sentido (10/90) (Gallo & Tohen, 2010). Esta escasez se verifica en estudios como el de Vicente y colaboradores (Vicente et al., 2012) que hacen referencia a investigaciones sobre la

prevalencia de alteraciones psicopatológicas, solamente en Brasil, Puerto Rico y México. En un artículo sobre las necesidades y prioridades en investigación sobre salud mental en Latinoamérica, Khandelwal afirma que las enfermedades neuropsiquiátricas contribuyen aproximadamente con el 13% para el panorama general de enfermedades, en 2001 (Khandelwal, 2010) – pero no se deben considerar solamente las enfermedades neuropsiquiátricas, sino todos los cuadros clínicos que impliquen alteraciones de salud mental y bienestar. Actualmente hay una significativa cantidad de conocimiento sobre este tema en la población de países desarrollados, lo que permite la aplicación de programas de intervención en salud mental basados en evidencia. En los países en desarrollo, esto todavía no es una realidad (Khandelwal, 2010). En este mismo sentido, surge la necesidad de avanzar con nuevos estudios para optimizar el conocimiento de la realidad de la población latinoamericana en el ámbito de salud mental.

En Ecuador, el Ministerio de Salud, en su reporte sobre datos esenciales de salud en la década 2000-2010, reporta varias estadísticas sobre el comportamiento de la morbilidad, sin considerar específicamente la salud mental (MSPE, 2012). Los datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) refieren y analizan datos sobre salud (y salud mental) de la población referidos a estadísticas descriptivas de camas y egresos hospitalarios – sin considerar el estado de salud de la población no hospitalaria – que, por sí solo, no reflejan la realidad de la población supuestamente sana en relación a su salud mental (INEC, 2015). Por consiguiente, se verifica la escasez de investigaciones sobre salud mental realizadas en el contexto ecuatoriano, especialmente, en la provincia de Manabí.

En este sentido, y enfocando la perspectiva intraindividual de salud mental, con este estudio de carácter exploratorio, se objetiva el acercamiento a indicadores de autopercepción de psicopatologías y experiencia de stress, en población adulta ecuatoriana supuestamente sana, así como la determinación de las características sociodemográficas que pueden estar relacionadas con estos indicadores. Por consiguiente, se pretende también verificar la eficacia del diseño metodológico utilizado, para posibles repeticiones, testando la

adecuación instrumental y el punto de partida para ampliar sus alcances.

MÉTODO

1.1. DISEÑO DEL ESTUDIO Y DEFINICIÓN DE VARIABLES

Los resultados que se presentan responden a la primera fase de una investigación aplicada exploratoria, de tipo descriptivo prospectivo (Sampieri, Fernández & Baptista, 2010) con el propósito de acercamiento a posibles relaciones entre salud mental y stress en la población de la provincia de Manabí, en el Ecuador. A la muestra seleccionada fue aplicado un conjunto de instrumentos que evalúan diferentes variables relacionadas con la salud mental: autopercepción de psicopatología, stress percibido y variables sociodemográficas de interés. El análisis y discusión de estos resultados se basa en un enfoque mixto, recurriendo a los beneficios que ofrece la triangulación metodológica.

1.2. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN Y MUESTRA

La población-objetivo de la investigación comprende, de manera general, a los habitantes de todos los cantones urbanos de la ciudad de Manta (provincia de Manabí, Ecuador). Cada uno de estos cantones constituye un estrato y, de acuerdo a los criterios de inclusión de población establecidos, los participantes considerados son adultos (entre 18 y 50 años), de género femenino y masculino y sin problemas que impidan la comunicación. La muestra se distribuyó tomando en cuenta el tamaño poblacional de las 5 parroquias urbanas de la ciudad de Manta, asegurando que la representación considerara los diferentes niveles socioeconómicos de las poblaciones encuestadas.

En el presente estudio fue utilizado un método de muestreo no probabilístico por conveniencia. De los 100 sujetos entrevistados, fueron excluidos 7 por no haber terminado el proceso de entrevista y 10 por superar el límite de edad considerado para inclusión. La muestra final considera 83 participantes.

1.3. MEDICIONES

A la muestra seleccionada fueron aplicados los siguientes instrumentos, que evalúan

dimensiones relacionadas con diferentes vertientes de salud mental: un cuestionario de datos sociodemográficos y ocupacionales, construido por los autores y validado por consulta de expertos; la versión española del Self Reporting Questionnaire – 25” de la Organización Mundial de Salud – el “Cuestionario de Síntomas”, para acceder a datos de autopercepción de psicopatología; la versión española (2.0) de la Perceived Stress Scale (PSS) - “Escala de Estrés Percibido” - de Cohen, S., Kamarck, T. & Mermeistein, R. (1983), adaptada por el Dr. Eduardo Remor – Versión completa – 14 ítems (Remor, 2006), para acceder a datos sobre la experiencia y percepción de stress.

1.4. PROCEDIMIENTOS

Para la recolección de la información se procedió a partir de la siguiente lógica: (1) elaboración y desarrollo de estrategias de acceso a la población, segundo estratos definidos por los autores; (2) se empleó el método de entrevista directa a cada participante de forma individual, con personal debidamente capacitado y entrenado para tal fin, visitando los locales designados durante el periodo de recolección de información; (3) recopilación de los datos en una base de datos estructurada para el efecto; (4) análisis estadístico de los datos, realizado con recurso al software SPSS 21.0 (Statistical Package for Social Sciences – Versión 21.0), sobre la base de los estadígrafos que ofrecen métodos descriptivos e inferenciales; Se hizo una redigitación de 100% de los cuestionarios para eliminar los errores de digitación.

1.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Se solicitó un consentimiento informado antes del inicio de la encuesta en cada una de las unidades de análisis.

1.6. ANÁLISIS DE DATOS

En primera instancia, fue realizado un análisis de consistencia interna, a través del coeficiente Alpha de Cronbach, para determinar la homogeneidad del instrumento utilizado a partir de su variabilidad.

Se determinaron las características generales de la muestra en cuanto a las variables: género, ocupación, parroquia donde viven y consumo de sustancias, a través de

análisis estadísticos descriptivos (análisis de valores de tendencia central y distribución de frecuencias).

Para análisis de la variable stress percibido, primero se invirtieron las puntuaciones de los ítems 4, 5, 6, 7, 9 y 13. En seguida fueron aplicados los procedimientos estadísticos necesarios para convertir los datos brutos en puntuaciones típicas – puntuaciones *t* (test *T* de Student), considerando los valores normativos $M = 25,0$ ($SD = 9,1$) (Remor, 2006). De este modo, serán considerados para análisis los valores expresados en una escala de 0 a 100. Se considera un nivel significativamente elevado de stress percibido en los participantes que obtengan una puntuación inferior a 40 puntos.

Para el análisis de la variable de auto percepción de psicopatología, fueron consideradas las respuestas positivas a los diferentes ítems del Cuestionario de Síntomas. En su manual de utilización (Beusenberg & Orley, 1994) se considera que hay una clara discriminación entre la escala neurótica (ítems 1-20) y la escala psicótica (21-24), y que dentro de la escala neurótica se pueden distinguir entre ítems cognitivos (ítems 8, 12 y 13), de ansiedad y depresión (4, 9, 10 y 16) y somáticos (1, 2, 3 y 7). Fueron, en primera instancia, determinados los valores de tendencia central y otras medidas descriptivas de los datos y, en segundo momento, analizados en profundidad los resultados diferenciales de los conjuntos de ítems. Se consideró una escala de clasificación de síntomas según diferentes categorías de intensidad: ausencia de síntoma (0 respuestas positivas en el conjunto de ítems considerado), presencia del síntoma con intensidad leve (1 respuesta positiva en el conjunto de ítems considerado), presencia del síntoma con intensidad moderada (2 respuestas positivas), intensidad grave (3 respuestas positivas) y muy grave (todos los ítems correspondientes a ese síntoma están presentes).

Fueron realizados análisis inferenciales para verificar posibles correlaciones entre las variables en estudio. Se analizó el coeficiente de Pearson, para las variables stress percibido y autopercepción de patología (la intensidad de la correlación se analizó de acuerdo a la escala de intensidad propuesta por Bryman y Cramer (Bryman & Cramer, 2003), y el test de χ^2 , para comparación con las variables

género, ocupación y parroquia. Para todos los análisis se consideró el valor de significancia inferior a 0,01.

Con el objetivo de analizar la influencia y la relación de la variable stress percibido con la autopercepción de psicopatología, se procedió a un análisis de regresión lineal simple. Análisis preliminares fueron efectuados para asegurar la no violación de presupuestos de normalidad, linealidad, homocedasticidad e independencia de errores, violando solamente el presupuesto de normalidad para la variable autopercepción de psicopatología.

RESULTADOS

Considerando el análisis de consistencia interna de los instrumentos aplicados, se obtienen coeficientes Alpha de Cronbach definitivos oscilando entre 0,71 (PSS), 0,81 (SQR).

En cuanto a los datos socio demográficos, tenemos una muestra que cuenta con 71 mujeres (85,7%) y 12 hombres (14,2%). Se verifica una distribución heterogénea de participantes de la muestra por parroquia (cf. Tabla 1). En cuanto a ocupación, se verifica que más de la mitad de los participantes (55,4%) no tienen ocupación (cf. Tabla 1) (Anexos).

Considerando la pregunta sobre consumos, 21 participantes (25,3%) afirma consumir alguna substancia, mientras 63 participantes (74,7%) afirman no consumir ningún tipo de substancia. Los participantes que respondieron que si a la pregunta anterior fueron cuestionados sobre cuál la substancia que consume, siendo que 71% de ellos ha afirmado consumir solamente alcohol.

En la variable stress percibido se verificó que 7,3% de la muestra total obtuvo una puntuación inferior a 40 puntos ¹. Se verificó una media de 51,41 con desviación típica de 8,41 en la puntuación general de la prueba para mujeres, y una media de 51,67, con desviación típica de 5,48, para hombres. Las cifras sobre los promedios y desviación estándar de la variable stress percibido son presentadas en la Tabla 1, considerando las varias categorías de las variables género, parroquia y ocupación.

La prueba *t* para comparación de promedios de muestras independientes demuestra que no se verifican diferencias significativas entre

las diferentes categorías de la variable género, cuanto a la percepción de stress ($t = -0,102$, $df = 81$, $p > 0,05$). El análisis de variancia con un factor (ANOVA between-groups) demuestra que tampoco hay diferencias significativas entre las categorías de las variables parroquia ($F(g14, g178) = 1,99$, $p > 0,05$) o ocupación ($F(g14, g178) = 1,42$, $p > 0,05$), en cuanto a stress percibido.

Considerando la variable auto percepción de psicopatología, se obtuvo una media de 8,04, con desviación típica de 4,53. Recurriendo al punto de corte de 9/10 considerado por Salleh y colaboradores (Beusenberg & Orley, 1994), tenemos que 34,9% de los participantes presentan un resultado general en este instrumento que supera este valor de corte.

Analizando las diferentes categorías de la escala neurótica, se verifica que 68,67% de los participantes presentan síntomas cognitivos, 72,2% presentan síntomas de ansiedad y depresión y 69,8% presentan síntomas somáticos. 93,9% de los participantes presentan respuestas positivas a los ítems considerados en la escala psicótica.

En relación a los síntomas neuróticos cognitivos se evidencia que el 33,7% de la muestra presenta síntomas leves, seguidos de la población asintomática con el 31,3% del total de la muestra estudiada. Las dificultades para pensar (53,6%) seguido de las dificultades para tomar decisiones (39,3%) son las alteraciones cognitivas más frecuentes.

En relación a los síntomas neuróticos afectivos, un 27,7% se encuentra asintomático en el momento del estudio. En los estados moderado y grave se concentra el 42,1% de la muestra con problemas afectivos. Los síntomas afectivos más frecuentes son la tristeza con el 38,5% del total de personas en las categorías de moderadas y graves, seguidos de los que presentan sustos con facilidad, síntoma presente en el 34,9% del total de personas en la categoría de moderado y grave.

La mayoría de las personas con síntomas somáticos lo presentan de forma leve (31,3%). Los síntomas somáticos más frecuentes fueron la cefalea (53,4%) y los problemas del sueño (42,1%), de la población con síntomas somáticos.

Considerando la escala psicótica, el ítem "¿Es usted una persona mucho más importante de lo que piensan los demás?" es el ítem más representativo, presente en el 91,4% del total de los participantes con respuestas positivas en esta escala.

En la búsqueda de relaciones entre las variables clínicas estudiadas, se verificó una correlación positiva de intensidad moderada entre las variables stress percibido y auto percepción de psicopatología ($r = 0,544$; $p < 0,01$). La variable stress percibido no se verificó correlacionada con ninguna de las variables género ($\chi^2(27) = 45,26$; $p = 0,015$) o parroquia ($\chi^2(108) = 114,78$; $p = 0,310$), pero si con la variable ocupación ($\chi^2(108) = 149,09$; $p < 0,01$). La variable auto percepción de psicopatología no se verificó correlacionada con ninguna de las variables género ($\chi^2(17) = 27,92$; $p = 0,046$), ocupación ($\chi^2(68) = 59,67$; $p = 0,754$) o parroquia ($\chi^2(68) = 58,10$; $p = 0,798$).

Se constató que el stress percibido predice significativamente la auto percepción de psicopatología ($F(1,81) = 34,09$; $p < 0,01$). Se verificó que estas variables se relacionan de forma positiva ($\beta = 0,373$; $p < 0,01$), es decir, niveles más elevados de stress percibido corresponden a niveles más elevados de auto percepción de psicopatología.

DISCUSIÓN

La complejidad del escenario social al que asistimos en la actualidad, está estrechamente relacionada con el incremento de desordenes de salud mental. El aumento del consumo de sustancias psicoactivas, el aumento de los desordenes del estado de ánimo y el suicidio, entre otros, justifican esta afirmación. En tal sentido, el análisis de indicadores relacionados con el estado de salud mental, en el contexto poblacional supuestamente sano, constituye una prioridad. Los resultados de esta investigación preliminar contribuyen para la visualización de estos fenómenos en el contexto ecuatoriano.

En la muestra estudiada existe un predominio del género femenino. Esta proporción puede estar relacionada con la estrategia de muestreo utilizada, la cual favoreció el acceso a este estrato de la población. En este sentido, el diseño del estudio pudo haber condicionado el acceso a una muestra representativa de la población.

(1) Escala de puntuación *t*.

Esta situación debe ser tomada en cuenta en estudios posteriores.

Más de la mitad de la muestra estudiada declaró, en el momento de la entrevista, no estar incorporado laboral ni académicamente, o sea, sin ocupación. Este resultado puede estar directamente condicionado por la distribución en cuanto a género. Los datos del reporte de Economía Laboral del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2015) indican que a nivel nacional existen diferencias significativas entre géneros en cuanto a la empleabilidad, siendo que la tasa de empleo global es menor para mujeres. Específicamente en la provincia de Manabí, se verifica que más del doble de la población femenina está sin empleo, comparando con la población masculina – lo cual coincide con los resultados presentes.

Como parte de las variables analizadas, se tomó en cuenta las referencias sobre el consumo de algún tipo de sustancia. En este sentido se aprecia que de entre la población que asume consumir, la sustancia más referenciada es el alcohol. Este resultado parece corresponder a las características socioculturales del contexto analizado, donde el consumo alcohol constituye una práctica frecuente.

El stress percibido y el auto percepción de psicopatología son las variables clínicas estudiadas, una vez que las alteraciones en el orden psicológico constituyen una problemática de salud común en las sociedades actuales. Los resultados demuestran niveles considerables de stress percibido en la población estudiada, sin embargo, el promedio obtenido no supera los valores normativos y tampoco se identificaron diferencias significativas en cuanto a las diferentes categorías de las variables género, ocupación o parroquia de residencia. En cuanto a la variable auto percepción de psicopatología, el promedio obtenido para la muestra estudiada, no supera el punto de corte considerado (Beusenbergh & Orley, 1994). Sin embargo, 35% de la población estudiada demuestra un resultado general que supera el referido punto de corte. Estos resultados traducen un comportamiento similar a la tendencia actual. De este modo, se justifica la necesidad de estudiar esta variable con más profundidad y detalle.

Los valores de auto percepción de psicopatología demuestran diferencias significativas entre las distintas categorías ocupacionales, sobre las cuales se observa que – a diferencia de lo esperado – el grupo que se declara sin ocupación, reporta niveles de auto percepción de psicopatología más elevados. Este resultado puede estar relacionado con el hecho de que las personas en la categoría de desocupado constituyen un número significativo dentro de la muestra estudiada. Además, también pudiera estar relacionado con el hecho de que se trata, mayoritariamente, de mujeres con actividades de tipo doméstico, lo cual se supone podrían constituir factores de riesgo para el estructuración de desordenes psíquicos. Tomando en cuenta la agrupación asociada a categorías sintomáticas sugerida por los autores del instrumento, se evidencia que de entre los participantes que presentan síntomas neuróticos, más de la mitad presenta afectaciones de tipo neurótico cognitivo, de estado de ánimo y ansiedad, y somáticos. De entre estos conjuntos de afectaciones el más representativo es el de alteraciones del estado de ánimo y ansiedad. La revisión de la literatura científica indica la existencia de una relación positiva entre aspectos psicológicos como ansiedad y depresión y variables asociadas a la demografía y la cultura (Salazar, Caballero, Carballero & Mendoza, 2014). Los estudios de evidencia coinciden en plantear que el perfil de riesgo en mujeres con alteraciones en el estado de ánimo está matizado por variables sociodemográficas como edad, nivel de estudios, ocupación e hijos; así como aspectos socioculturales como el tipo de actividad que realizan, los vínculos y relaciones que establecen, entre otros.

El 93,9% de la muestra entrevistada respondió positivamente en el conjunto de ítems considerados por los autores de la prueba como correspondiente a nivel de funcionamiento psicótico. La fiabilidad de este elevado resultado es cuestionable, porque algunos de los ítems considerados en esta categoría (como la pregunta “Es usted una persona mucho más importante de lo que piensan los demás?”) no son suficientemente consistentes para plantear la presencia de percepción de alteraciones de carácter psicótico, comprometiendo la interpretación de estos resultados.

Por último, se verificó que la percepción de stress puede predecir positivamente la

presencia de indicadores de auto percepción de psicopatología, lo que es importante para el planteamiento de estrategias de prevención del desarrollo de desordenes psicológicas, a través de la detección precoz de percepción y experiencia de stress.

CONCLUSIONES

A pesar de los relevantes datos obtenidos, la validación de constructo de una investigación macro necesita la revisión de varios aspectos metodológicos. El método de muestreo no probabilístico por conveniencia que fue aplicado en este estudio tiene inconvenientes y limita a la extrapolación y generalización de resultados. En estudios posteriores se propone la aplicación de un método de muestreo probabilístico estratificado, para evitar la parcialidad y oblicuidad en los resultados obtenidos. En tal sentido, se recomienda la realización de estudios de adaptación de los instrumentos a la población ecuatoriana, así como la replicación del estudio en otros cantones de la provincia de Manabí y otras provincias del Ecuador. Además, se propone la utilización los valores de tendencia central encontrados en la muestra de este estudio, como punto de corte para estudios posteriores.

A través de este estudio exploratorio, se obtuvo información relevante que permite un acercamiento a la caracterización de indicadores relacionados con salud mental en la población de Manabí, Ecuador. Los resultados de esta investigación preliminar corroboran el reconocimiento de una creciente importancia de la afirmación de la salud mental entre diferentes profesionales y servicios de salud y su inclusión como prioridad en la salud pública (WHO, 2001; Chrisholm et al., 2007). La generación de nuevas políticas públicas en este tema implican la ampliación de este estudio, con los adecuados ajustes metodológicos. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argandoña M. & Kiev A. (1972). Mental Health in the Developing World: A Case Study in Latin America. New York: Free Press; 1972.

Beusenberg M. & Orley J. (1994). A user's guide to the self reporting questionnaire (SQR). Geneva: World Health Organization.

Bryman A. & Cramer D. (2003). Análise de dados em Ciências Sociais, Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS para Windows. Oeiras: Celta Editora.

Chisholm, D. et al. (2007). Lancet Global Mental Health Group. Scale up services for mental disorders: a call for action, Lancet, 370, 1175-1185.

Instituto Nacional de Estadística y Censos. "Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo, Subempleo – Indicadores Laborales". www.ecuadrencifras.gob.ec (12-07-2015).

Gallo, C. & Tohen, M. (2010). Current status and future perspectives for psychiatry/mental health research in Latin America. International Review of Psychiatry, 22(4), 382-393.

Instituto Nacional de Salud Mental – Perú (2010). Estudio Epidemiológico de Salud Mental en la Costa Peruana 2006 - Informe General. Lima: Anales de Salud Mental Vol. XXIII.

Khandelwal, S. (2010). Mental and neurological health research priorities setting in developing countries. Society of Psychiatric Epidemiology, 45, 487-495.

Ministerio de Salud Pública del Ecuador (MSPE) (2012). Coordinación General de Desarrollo Estratégico en Salud. Datos de salud: una mirada hacia la década 2000-2010. Ecuador: Ministerio de Salud Pública.

Perales, A., Sogi, C., Sánchez, E. & Salas, E. (1995). Salud mental de una población urbana marginal de Lima in Monografías de Investigación. Lima: Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado – Hideyo Noguchi.

Remor, E. (2006). Psychometric properties of a European Spanish Version of the Perceived Stress Scale (PSS). The Spanish Journal of Psychology, 9(1), 86-93.

Salazar, I., Caballero, M.A.J., Carballoso, A.M.R. & Mendoza, C. (2014). Patología dual: trastornos del estado de ánimo y ansiedad en mujeres drogodependientes. Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana, 11(2).

Sampieri, R, Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. 5ª ed. México: McGraw Hill.

Vicente, B. et al. (2012). Prevalence of child and adolescent mental disorders in Chile: a community epidemiological study. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53(10), 1026-1035.

WHO (2001). World Health Report 2001 - Mental Health: New understanding, New Hope. Geneva, Switzerland.



ANEXOS

GÉNERO	Frecuencia	Stress Percibido	Auto percepción de psicopatología*	
	Ponderado	(%)	P(DE)	P(DE)
Femenino	71	85,7	25,27 (6,84)	8,52 (4,60)
Masculino	12	14,2	22,17 (4,23)	5,17 (2,76)
PARROQUIA				
Los Esteros	21	25,3	24,29 (7,51)	7,29 (3,22)
Manta	26	31,3	24,85 (5,69)	8,12 (3,83)
San Mateo	11	13,3	31,67 (6,02)	7,00 (4,58)
Eloy Alfaro	3	3,6	21,73 (8,32)	6,09 (5,04)
Tarqui	22	26,5	25,91 (5,32)	9,77 (5,72)
OCUPACIÓN				
Estudiante	11	13,3	24,45 (5,04)	7,91 (4,90)
Trabajador sector privado	17	20,5	23,59 (4,81)	6,29 (4,23)
Trabajador sector público	8	9,6	18,88 (6,89)	4,63 (2,50)
Sin ocupación	46	55,4	26,57 (6,84)	9,33 (4,44)
Estudiante y trabajador	1	1,2	17,00	7,00
TOTAL	83	100	24,82 (6,60)	8,04 (4,53)

Tabla 1. Estadísticas descriptivas de variables socio demográficas de género, parroquia de residencia y ocupación y de las variables stress percibido y auto percepción de patología, en análisis diferencial de acuerdo a las variables socio demográficas. Fuente: Elaboración propia. (*) Puntuación bruta.

INTENSIDAD	LEVE		MODERADO		GRAVE		MUY GRAVE	
	P1	%	P1	%	P1	%	P1	%
Escala Neurótica								
Síntomas cognitivos								
No puede pensar con claridad?	15	53,6	25	100	4	100	-	-
Tienen dificultad para tomar decisiones?	11	39,3	21	84	4	100	-	-
Tiene dificultad en hacer su trabajo?	2	7,1	4	16	4	100	-	-
TOTAL	28		25		4		-	-
Síntomas de ansiedad y depresión								
Se asusta con facilidad?	14	58,3	12	66,7	17	100	1	100
Se siente triste?	7	29,2	15	83,3	17	100	1	100
Llora con frecuencia?	2	8,3	9	50	15	88,2	1	100
Siente que es una persona inútil?	1	4,2	0	0	2	11,8	1	100
TOTAL	2		18		17		1	
Síntomas somáticos								
Tiene frecuentes dolores de cabeza?	1	38,5	16	88,9	12	100	2	100
Tiene mal apetito?	2	7,7	9	50,0	8	66,7	2	100
Duerme mal?	7	26,9	6	33,3	10	83,3	2	100
Sufre de mala digestión?	7	26,9	5	27,8	6	50	2	100
TOTAL	26		18		12		2	
Escala Psicótica								
Siente usted que alguien ha tratado de herirlo de alguna forma?	1	3,6	29	87,9	12	100	4	100
Es usted una persona mucho más importante de lo que piensan los demás?	27	96,4	32	97	12	100	4	100
Ha notado interferencias o algo raro en sus pensamientos?	0	0	4	12,1	12	0	4	100
Oye voces sin saber de dónde vienen o que otras personas no pueden oír?	0	0	0	0	6	0	4	100
TOTAL	28		32		12		4	

Tabla 2. Frecuencias absolutas y relativas de las respuestas positivas en los ítems correspondientes a las diferentes categorías de la escala neurótica (síntomas cognitivos, de ansiedad y depresión y somáticos) y de la escala psicótica, en relación a la intensidad de percepción del síntoma. Fuente: Elaboración propia.



Vulnerabilidad social de la zona norte de Pakistán ante ataques estadounidenses con vehículos aéreos no tripulados

RESUMEN

Estudio descriptivo que valora la vulnerabilidad social de la población del área norte de Pakistán ante ataques estadounidenses con vehículos aéreos no tripulados durante el periodo 2004-2011. Se analizó la totalidad del universo: 7 tribus de las Áreas Tribales bajo Administración Federal en el norte de Pakistán, blanco de los ataques. Se emplearon fuentes confiables: revistas políticas, artículos, libros, periódicos y la Web del Gobierno de Pakistán y otras organizaciones. El sistema de defensa civil fue valorado, proponiéndose 14 medidas para mitigar el desastre. Concluyendo que la amenaza de ataque norteamericano con el empleo de tecnología DRONE se ha incrementado en los últimos años, motivado por la continua infiltración en territorio FATA de terroristas y la impunidad de las acciones yanqui. Existe alta vulnerabilidad por la falta de preparación de la población. La pobreza, insalubridad, baja calidad constructiva de las viviendas y bajos niveles educacionales constituyen las verdaderas causas del estado de vulnerabilidad social.

PALABRAS CLAVE: guerra; Pakistán; vulnerabilidad social; terrorismo; vehículo aéreo no tripulado.

ABSTRACT

“SOCIAL VULNERABILITY OF THE POPULATION OF THE NORTHERN AREA OF PAKISTAN FACING UNITED STATES ATTACKS WITH NON-CREWED AIRCRAFTS.”

A descriptive, longitudinal prospective study was carried out with the aim of evaluating the social vulnerability of the population of the northern area of Pakistan facing United States attacks with non-crewed aircrafts during the period 2004-2011. The total universe, constituted by seven tribes (Federal Administration Tribal Areas) in the territory of Pakistan and other organizations was analyzed. Official updated sources -political magazines, Internet articles, books, newspapers and Pakistan government and other organizations websites- were used. The deficiencies of the civil defense system of these zones were evaluated and 14 preventive measures were proposed to diminish the magnitude of the disaster. It was concluded that the threats of the North American attack with the use of non crewed aircrafts technology has increased in the last few years, due to the continuous infiltration of terrorist elements in the Federal Administration Tribal Areas Territory as well as the impunity of the Yankee actions and this is highly vulnerable in bombing basically due to the lack of training and prevention of the population. The high levels of poverty, unhealthy conditions, the low standards of buildings and housing in general and the low educational levels constitute the main causes of social vulnerability.

KEY WORDS: war; Pakistan; social vulnerability; terrorism; non-crewed aircrafts

YOSBANY ROQUE HERRERA

Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador

yosbroque@hotmail.com

MIQDAD HAIDER SYED MUHAMAD SIBTAIN ABID

Trabajador autónomo, Pakistan

miqdad14@yahoo.com

ANGÉLICA SALOMÉ HERRERA MOLINA

Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador

aherreramolina@unach.edu.ec

CARLOS GAFAS GONZÁLEZ

Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador

cgafas@gmail.com

ARTÍCULO RECIBIDO: 20 ENERO DE 2016

ARTÍCULO ACEPTADO PARA PUBLICACIÓN: 3 DE MARZO DE 2016

ARTÍCULO PUBLICADO: 30 DE JUNIO DE 2016

- Wana.
- Miran Shah.
- Parachinar.
- Khar.
- Ghalanai.

INTRODUCCIÓN

Pakistán, país ubicado en el sur del continente asiático, limita con India, Irán, Afganistán, China y el mar Árabe; oficialmente se nombra República Islámica del Pakistán y su capital es Islamabad, es el sexto país más poblado del planeta con más de 170 millones de habitantes, en su mayoría musulmanes. La distribución política administrativa comprende en cuatro provincias (Baluchistán, Frontera del Noroeste, Punjab y Sind) y siete áreas tribales administradas federalmente (En las cuales se centró el análisis realizado).

El área tribal, afectada por los ataques de los aviones no tripulados (VANT), se encuentra bajo administración federal de Pakistán de manera independiente a las cuatro provincias que ocupan el resto del país, cubre una región de 27.220 km² (10.507 mi²), y está habitada por 3.176.331 personas. (FORUM OF FEDERATIONS, 2005) La mayoría de esta zona es rural y tiene una composición de 7 tribus que se denominan como Agencias, estas son:

1. Bajaur Agency.
2. Mohmand Agency.
3. Khyber Agency.
4. Orakzai Agency.
5. Kurram Agency.
6. North Waziristan Agency.
7. South Waziristan Agency.

Las ciudades importantes son:

- Landi Kotal.
- Darra Adam Khel.

La guerra en el noroeste de Pakistán constituyen un conflicto armado entre las Fuerzas Armadas Paquistaníes de un lado y los militantes islámicos procedentes de tribus locales, talibanes, y terroristas apoyados desde el extranjero, estos últimos se hacen pasar por muyahidín (guerreros santos). Comenzó en 2004 cuando las tensiones arraigadas por la búsqueda por parte del Ejército Paquistaní de miembros de Al Qaeda en el área montañosa de Waziristán (en las áreas tribales bajo administración federal paquistaní) se extendió a la resistencia armada. (Fontalva Cabeza, González del Miño, 2013)

Un reporte de la prensa paquistaní, refiere que alrededor de 3,44 millones de civiles fueron desplazados y 7.598 murieron como consecuencia de las beligerancias. (Urdu Mirror, 2010)

EUA ha realizado incursiones en territorio paquistaní empleando vehículos aéreos no tripulados, UAV por siglas en inglés (Unmanned Aerial Vehicle), o vehículo aéreo pilotado por control remoto, RPV (Remotely Piloted Vehicle), conocido como DRONE, es una aeronave que vuela sin tripulación humana a bordo, que eran usados mayoritariamente en aplicaciones militares, aunque su uso se ha expandido a otras áreas económico-sociales.

El primer DRONE fue usado por el Pentágono en Bosnia en 1995 y después contra Yugoslavia en 1999. Después de estos eventos los DRONE se han utilizado por EEUU en varias localizaciones y ocasiones. (Rozoff, 2010)

El gobierno de Estados Unidos, dirigido por la división para actividades especiales de CIA ha hecho una serie de ataques al diferentes blancos de la zona noroeste de Pakistán desde 2004 usando los aviones no tripulados. En el gobierno de George Bush, estos ataques controversiales fueron llamados una parte de la guerra contra el terrorismo y se explicó

que su objetivo era hacerles perder la guerra a los talibanes y el grupo terrorista de Al-Qaeda que se suponía que están ocultos en esta parte de Pakistán. La mayoría de estos ataques ocurren en las áreas tribales bajo administración federal de Pakistán cerca de la frontera Afganistán. (New American Foundation, 2012)

Estos ataques realizados con los vehículos aéreos no tripulados operados desde la base de fuerza aérea de Creech, y se han continuado en la presidencia de Barack Obama. (Bergen, 2011) Generalmente los DRONE usados en operaciones dentro del territorio Paquistaní son MQ-1 predador y el MQ-9. El gobierno de este país en más de una ocasión ha condenado estos ataques en público que han resultado en ningún cambio en los planes de E.E.U.U. (Fontalva Cabeza, González del Miño, 2013).

Las autoridades de Pakistán, aliadas en teoría de Estados Unidos frente a Al-Qaeda, han protestado tanto por la violación flagrante de sus soberanías como por la muerte de mucha gente que no tenía nada que ver con este asunto. Sienten, además, que esta guerra secreta les desestabiliza y da argumentos a los yihadistas. Sólo en Pakistán, con el uso de los DRONE se ha dado muerte a unas 3.000 personas, de las cuales un tercio eran claramente civiles (Valenzuela, 2012).

Los autores de la presente investigación coincidimos con la opinión anterior acerca de que la violación de los convenios internacionales respecto al Derecho a la Guerra y el Derecho de la Guerra, resulta una bomba de tiempo que podría convertir al mundo entero en caos incontrolable. El respeto a la soberanía de las naciones y a las diferencias culturales es la clave para la convivencia mundial. La talibanización, las ambiciones imperiales y la falta de entendimiento tienen toda la potencialidad para convertir todo el Medio Oriente en un área con tal inestabilidad que afectará la paz mundial.

La pobreza es el flagelo que hace vulnerable a las comunidades que la padecen, mal no endémico de un área o región, pero sin embargo el mismo ha sido implantado ahí por los que se aprovechan de las carencias de educación, salud, infraestructura, etc., para beneficiarse a costa de quienes no han sido favorecidos por la historia (Mesa, 2002).

Estados Unidos, movido por su interés de controlar esta área geográfica y ante la impotencia de no poder eliminar las fuerzas insurgentes en Afganistán, no vacila en emplear cualquier método en su lucha para lograr su fin. Una serie de bombardeos sobre el área norte de Pakistán con el propósito de destruir "objetivos talibanes" han provocado la muerte de civiles, por lo que se manifestó la necesidad de estudiar la vulnerabilidad social de la población civil del área norte de Pakistán ante ataques estadounidenses con vehículos aéreos no tripulados en el período 2004-2011.

METODOLOGÍA

Se desarrolló una investigación de análisis socio-histórico y político con el fin de valorar la vulnerabilidad social de la población del área norte de Pakistán ante ataques estadounidenses con vehículos aéreos no tripulados (DRONE) en el período 2004-2011. Se trabajó con la totalidad del universo, el que estuvo constituido por las siete agencias que conforman las FATA en el territorio norte de Pakistán y que son el blanco fundamental de los ataques.

Se recopilaron datos epidemiológicos, demográficos y económicos de las áreas estudiadas, a través de fuentes periodísticas y del gobierno paquistaní durante el período histórico analizado; además se consultaron otras publicaciones científicas, a través de las cuales se le dio seguimiento a los acontecimientos en la región estudiada.

Se emplearon técnicas estadísticas descriptivas para el procesamiento de los datos primarios.

Los investigadores cumplieron con los aspectos éticos de la investigación científica durante la recogida de los datos, responsabilizando a las fuentes citadas por la autoría y autenticidad de los mismos.

RESULTADOS

Los gobiernos locales de la región FATA en Pakistán no han sido eficaces en la protección de su población civil, se calcula que mueren alrededor de 10 civiles por cada terrorista durante los ataques según The Brookings Institution (Byman, 2010). Los datos que se ofrecen a continuación reflejan algunos elementos que reflejan la magnitud de riesgo a que están sometidos los pobladores de esa

área ante los ataques norteamericanos con sus DRONE.

Los ataques estadounidenses con DRONE se han constituido en una amenaza para la población paquistaní de la zona noroeste en general y del área FATA en particular. Desde el 2004 hasta el 2011 se reportaron 234 ataques (tabla 1)(ANEXOS).

Según New American Foundation (Bergen, 2011), mueren alrededor de 10 civiles por cada combatiente talibán a causa de los bombardeos. El número de ataques se elevó exponencialmente desde 2004 hasta 2010 (tabla 1). Los datos mostrados evidencian que con el cambio de administración en la Casa Blanca no se detuvieron los ataques, sino que por el contrario se intensificaron.

Según datos estadísticos del gobierno de Pakistán, la mayoría de la población del área FATA vive en zonas rurales de difícil acceso (Government of Pakistan, 2006). También se reportó que los niveles de pobreza son altos y que el acceso a servicios básicos como electricidad y agua potable es deficiente (FATA Development Statistics, 2011).

En la población estudiada, se observó un alto índice de analfabetismo, sobresaliendo el caso de las mujeres las que no superan 15% de alfabetizadas en ninguna de las agencias (tabla 2)(Anexos).

Al observar los índices de alfabetización de Pakistán en el período estudiado, se pudo constatar que el área FATA estaba por encima del 50% de analfabetismo con respecto a la cifra que alcanzan las cuatro provincias restantes ese país (gráfica 1)(Anexos).

La situación en el área FATA respecto a la cantidad de médicos por habitantes es muy inferior a la forma en que se manifiesta en el resto del país (gráfica 2)(Anexos).

Al analizar los indicadores de desarrollo social y económico antes expuestos, pueden observarse grandes diferencias en perjuicio del área FATA con respecto al resto de Pakistán (tabla 4).

En las siete agencias bajo administración Federal pakistaní, no se reporta información sobre existencia de planes de reducción de desastres, por lo que podemos deducir que

no existen como tales o en alguna otra de sus variantes empleadas para estos casos.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los fuertes vínculos históricos y culturales entre el área FATA y Afganistán, país con quien limita al oeste, facilitó la infiltración de combatientes talibanes vinculados al grupo Al-Qaeda desde ese territorio vecino, luego de los hechos terroristas el 11 de septiembre de 2001. Lo que sirvió de pretexto a los EEUU para realizar acciones injerencistas en Pakistán, al bombardear utilizando vehículos aéreos no tripulados.

Debido a que los terroristas generalmente se encuentran camuflados entre la población civil, se hace difícil identificarlos (Bjørge, Tore, John Horgan, 2009), lo que provoca fallas en la labor de inteligencia de las tropas estadounidenses y con frecuencia ocasiona muertes y destrucciones, las que de forma mayoritaria afectan a población inocente (Crews, Amin, 2008; Markey, 2008). Al respecto, y según el periódico paquistaní The Dawn, el ataque norteamericano ocurrido el día 17 de marzo de 2011 en territorio pakistaní, lapidó a 40 personas civiles; sin embargo, en esta ofensiva no se reportaron pérdidas de militares del grupo talibán. (Dawn Report, 2011)

La fuerte adhesión religiosa de los habitantes de la región de Khyber-pakhtunkhwa ha sido aprovechada por los talibanes, y su manipulación favoreció el crecimiento del sector extremista religioso, logrando así más apoyo entre la población (BBC, 2001; Fair, Howenstein, Thier, 2006). La palabra talibán proviene del idioma pushto y significa alumno, por lo que el proceso de convertirse en uno de ellos se le llama talibanización (TIME, 2010), el cual se ha hecho tan fuerte en el territorio estudiado que cada vez gana mayor fuerza el movimiento talibán pakistaní.

Otras de las causas que han favorecido la injerencia americana en territorio pakistaní fue el cultivo de la amapola, la cual es procesada y convertida en opio, hecho que ha ocasionado que los políticos de los Estados Unidos encontraran en esta actividad, una vía para evidenciar la necesidad de abordar a este territorio, como parte de la guerra contra el narcotráfico y el terrorismo. (Perlez, 2007)

En el área FATA, el número exacto de muertos civiles causados por los bombardeos es impreciso; sin embargo, reportes al respecto indican que es elevado, al igual que los daños materiales. The Long War Journal (2011) publicó que debido a estrategias políticas, la Agencia Central de Inteligencia de los Estados Unidos de América (CIA) se esfuerza por ocultar las cifras exactas de las pérdidas de vidas humanas y de recursos económicos.

Instituciones nacionales e internacionales han condenado los ataques americanos contra territorio pakistaní y realizado protestas formales. Un reporte de la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas (UNHRC), presentado en junio de 2009, criticó fuertemente los agresiones con DRONE y afirmó que el gobierno de E.E.U.U no ha tenido en cuenta las vidas de los civiles y que incumple reiteradamente con regulaciones, normas y leyes internacionales que prohíben este tipo de acciones (CNN, 2009/June/4).

La inestabilidad política se suma a los problemas en el plano socioeconómico. El galopante ritmo de crecimiento de la pobreza, las carencias de alimentos básicos, y la constante inflación que se dispara anualmente, unido a la falta de control gubernamental, hacen que el reto más importante de Pakistán sea dar opciones de desarrollo a la población menor de 25 años, que según los últimos datos del Programa de Desarrollo de Naciones Unidas asciende a 103 millones de personas, es decir, más del 60% de la población, siendo el porcentaje global de analfabetismo entre los mismos del 47% y del 58% en el caso particular de las mujeres (Fontalva Cabeza, González del Miño, 2013).

Al sistematizar los factores políticos, sociales y económicos que confluyen en el territorio estudiado, se evidencia que los mismos, hacen especialmente vulnerable a la población de esta zona ante los ataques aéreos norteamericanos con el empleo de DRONE. La investigación halló una diferencia en el desarrollo del área FATA con respecto al resto del país. En la región se reportan deficiencias en la infraestructura, los sistemas de servicio público de agua, electricidad, transporte, carreteras, escuelas y comunicaciones, entre otros, son muy escasos y se encuentran en

mal estado (Fontalva Cabeza, González del Miño, 2013).

La tasa de alfabetización del área FATA es del 22%, cifra que resulta muy baja al analizarla en el contexto del país que es del 56% (tabla 2). Este alto porcentaje de analfabetismo constituye un importante elemento en la vulnerabilidad social de esa población ante los desastres provocados por los ataques aéreos con el empleo de los DRONE. Esta situación obedece, entre otras causas a que la falta de instrucción dificulta la capacitación y minimiza el valor de uso de los medios de información escritos.

Un ejemplo similar sobre el valor de la preparación de la población en la reducción de los desastres se evidenció en New Orleans, Estados Unidos, durante el huracán "Katrina", donde la falta de educación y capacitación de los distintos sectores de la comunidad propició el costoso saldo de vidas humanas ocurrido durante esa catástrofe. (OPS, 2004).

Otro de los problemas que afectan al área FATA se relaciona con su bajo desarrollo socioeconómico, debido entre otras razones a que sus fuentes de ingresos provienen fundamentalmente de la agricultura y la ganadería, predominando la primera. En esta región del país vive el 2,4 % de su población, sin embargo solo se concentra en ella el 1,5% del PIB nacional. En el año 2010, el promedio de consumo anual fue de \$668.00, menos de la tercera parte del per cápita paquistaní que resulta ser de \$2722.00. Lo antes expresado evidencia que el 64 % de la población total de esa nación vive por debajo de la línea de pobreza, donde se reporta una tasa global de este indicador del 22% (tabla 4), lo que se acrecienta al no existir en ese área ninguna industria importante, ni otras inversiones que pudieran generar empleo.

Las Naciones Unidas reconocen que las desigualdades del mundo unipolar y globalizado impiden a los países más pobres beneficiarse de las bondades del desarrollo para la reducción de los desastres. (Mesa & Ramírez 2002).

El sistema de sanitario en la región FATA está en condiciones deplorables. Las tablas 3 y 4 muestran algunos indicadores que permiten corroborar esta afirmación. Los servicios básicos de salud son insuficientes

y no garantizan cobertura y atención para satisfacer las necesidades de la población. El número de hospitales y de profesionales del ramo no cubren las insuficientes plazas existentes. Los altos índices de mortalidad materna e infantil constituyen exponente de la realidad que se vive en esa área paquistaní.

Las fuentes consultadas por los autores se refieren constantemente a cuestiones culturales, religiosas, históricas y políticas, pero la mayoría hace poca alusión a las condiciones de vida de la población en esa área geográfica.

Los altos niveles de vulnerabilidad motivados por la pobreza, el abandono, el analfabetismo, la insalubridad de la región FATA, unido a la inestabilidad política y la amenaza constante de los ataques DRONE norteamericanos hacen que los niveles de riesgo sean muy altos para la población de esta área geográfica paquistaní. A decir de Kleinschmidt (2015), el impacto humanitario real de los ataques norteamericanos en Pakistán empleando tecnología DRONE está aún por determinarse.

CONCLUSIONES

- Los ataques norteamericanos con el empleo de tecnología DRONE se incrementó en territorio FATA, motivado por la continua infiltración de elementos terroristas y la impunidad de las acciones yanquis en esa región paquistaní.

- El área FATA es socialmente vulnerable a los bombardeos efectuados con tecnología DRONE, debido entre otras razones a la falta de preparación y prevención de la población para enfrentar los mismos; a su elevado índice de analfabetismo, así como a los altos niveles de pobreza e insalubridad en los que viven y a las inadecuadas condiciones constructivas de sus viviendas.

- Los mecanismos políticos, administrativos y organizativos que deberían regir el proceso de reducción de desastres en la región FATA son prácticamente inexistentes. Los gobiernos locales no tienen organizado un sistema que permita atenuar los efectos de los bombardeos norteamericanos sobre su población civil. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BBC. (2001). "Analysis: Pakistan's tribal frontiers". [fecha acceso 17 febrero 2011]; URL Disponible en: http://news.bbc.co.uk/1/hi/world/south_asia/1711316.stm.
- Bergen, Peter. (2011). *An Analysis of U.S. Drone Strikes in Pakistan, 2004-2011*. The New American Foundation, [fecha acceso 15 marzo 2011]; URL Disponible en: <http://counterterrorism.newamerica.net/drones>.
- Björge, Tore; John Horgan. (2009). *Leaving Terrorism Behind: Individual and Collective Disengagement*. Taylor & Francis. p. 227. [fecha acceso 26 febrero 2011]; URL Disponible en: http://www.nrb.gov.pk/constitutional_and_legal/constitution/part1.notes.html#1.
- CNN. (2009, June 4). *Envoy calls for probe into U.S. drone attacks*. [fecha acceso 17 febrero 2011]; URL Disponible en: <http://www.cnn.com/2009/WORLD/asiapcf/06/04/drone.attacks/>.
- Crews, Robert D.; Amin Tarzi. (2008). *The Taliban and the crisis of Afghanistan*. Harvard University Press. p. 231
- Daniel L. Byman. (2010). *Do Targeted Killings Work?*, Brookings. [fecha acceso 15 marzo 2011]; URL Disponible en: http://www.brookings.edu/opinions/2009/0714_targeted_killings_byman.aspx?p=1.
- Dawn Report, Islamabad/Miramshah. (2011). [fecha acceso 15 marzo 2011]; URL Disponible en: <http://www.dawn.com>.
- FATA Development Statistics. (2011). *Peshwar: Bureau of Statistics, Planning and Development Department*. [fecha acceso 15 marzo 2011]; URL Disponible en: <http://www.khyberpakhtunkhwa.gov.pk>.
- FATA Directorate of Health and Population Welfare. (2006). *Brief on Health Care. Planning cell: Government of KPK*. [fecha acceso 15 marzo 2011]; URL Disponible en: <http://www.fata.gov.pk>.
- Fontalva Cabeza, B., González del Miño, P. (2013). *Pakistán y el terrorismo islamita: dilemas entre la "guerra global contra el terror" y la agenda propia de seguridad nacional (2001-2008)*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. [fecha acceso 5 marzo 2015]; URL Disponible en: <http://eprints.ucm.es/20052/1/T34320.pdf>.
- FORUM OF FEDERATIONS. *Handbook of Federal Countries*. (2005). "Area, Population, Density and Urban/Rural Proportion by Administrative Units". Canada: Interscript Inc.
- Government of Pakistan, (2006). *Bureau of Statistics* [fecha acceso 15 marzo 2011]; URL disponible en: <http://www.statpak.gov.pk>.
- Haq, Noor. (2008). *The IPRI Factfile, Lahore*. p. 25-55.
- Kleinschmidt, Jochen. (2015). *Drones e a ordem legal internacional. Tecnologia, estratégia e longas cadeias de ação*. *Colombia Internacional*, (84), 17-42. [fecha acceso 8 marzo 2016]; URL Disponible: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-56122015000200002&lng=en&tlng=pt. 10.7440/colombiant84.2015.01.
- Markey, Daniel S. (2008). *Securing Pakistan's Tribal Belt*. Council on Foreign Relations. p. 5. Khan, Ismail. "Plan ready to curb militancy in Fata, settled areas". *Newsweek international edition*. 2007. [fecha acceso 17 febrero 2011]; URL Disponible en: <http://web.archive.org/web/20070711090947/>.
- Mesa G., Ramírez A. (2002). *La equidad en Salud: un desafío a los preparativos y mitigación ante situaciones de desastres*. EIRD Informa. 5: 23-25.
- New American Foundation. (2012). *Estados Unidos realizó 302 ataques con aviones sin piloto en Pakistán desde 2004*. URL Disponible en: http://www.teinteresa.es/mundo/Unidos-realizado-ataques-aviones-Pakistan_0_710330752.html#Waq1WuioKÖqNsjam.
- OPS. (2004). *Los huracanes Frances, Iván y Jeanne en el Caribe. Desastres: Preparativos y mitigación en las Américas*. Washington: Organización Panamericana de la Salud. 97: 4.
- Perlez, Jane. (2007, July 16). *Aid to Pakistan in Tribal Areas Raises Concerns*. [fecha acceso 17 febrero 2011]; URL Disponible en: <http://www.nytimes.com/2007/07/16/world/asia/16pakistan.html>.
- Rozoff, Rick. (2010, marzo 24). *La década de los drones: asesinos aéreos de EE.UU.* *Red Voltaire*. [fecha acceso 5 marzo 2016]; URL disponible en: <http://www.voltairenet.org/article164616.html>.
- The Long War Journal. (2011). [fecha acceso 15 marzo 2011]; URL disponible en: <http://www.longwarjournal.org>.
- The Urdu Mirror. (2010). [fecha acceso 15 marzo 2011]; URL Disponible en: http://www.ummid.com/news/2010/February/18.02.2010/cost_of_war_against_terror.htm.
- TIME. (2010). *The Truth About Talibanistan*. [fecha acceso 26 febrero 2011]; URL disponible en: <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1601850,00.html>.
- Valenzuela, J. (2012, jun 3). *La Guerra de los drones..*

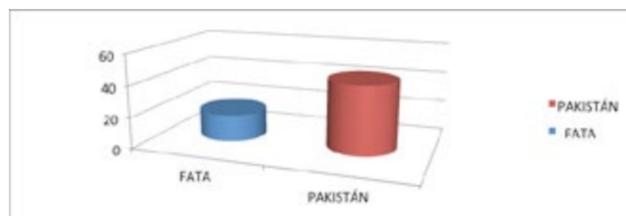
ANEXOS

Año	Número de ataques con DRONE	Muertos (Min)	Muertos (Max)
2004	1	4	5
2005	2	6	7
2006	2	23	23
2007	4	56	77
2008	33	273	313
2009	53	368	724
2010	118	607	993
2011	21	114	145*
Total	234	1,451	2,287

Tabla 1. Número de ataque norteamericanos con el empleo de DRONE sobre sectores del área FATA y cantidad de muertos por año.
Fuente: New American Foundation (Bergen, 2011)

Agencia	Población alfabetizada		
	Hombres	Mujeres	Total
Khyber	57,2%	10,1%	34,2%
Kurram	37,9%	14,4%	26,5%
South Waziristan	32,3%	4,3%	20%
Orakzai	29,5%	3,4%	17%
Mohmand	28,5%	3,5%	16,6%
Bajour	27,9%	3,1%	16,5%
North Waziristan (1998)	26,77%	1,47%	15,88%

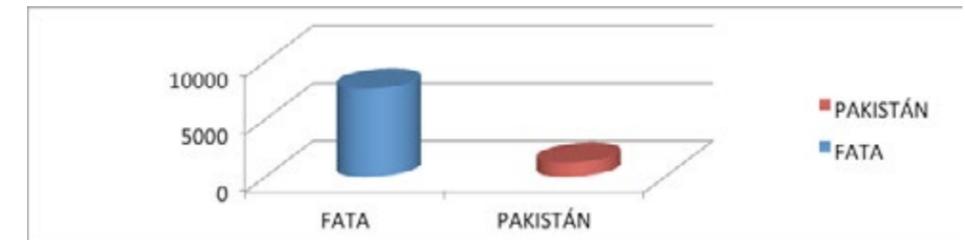
Tabla 2. Estado de la alfabetización en el área FATA.
Fuente: FATA Development Statistics, Government of KPK (2005).



Gráfica 1. Comparación del indicador alfabetización en el área FATA con respecto al resto de Pakistán.
Fuente: New American Foundation (2012).

Indicadores	No
Hospitales (hospitales regionales, unidades asistenciales satélites, centros asistenciales especiales)	26
Mortalidad infantil (muertes por 1000 nacidos vivos)	87
Mortalidad materna (muertes por 100.000 partos)	600
Personas por cada cama de hospital	2179
Personas por cada médico	7670
Plazas para servicios de salud	Plan Real
Especialistas	66 65
Médicos generales	435 8
Enfermeras	182 87
Técnicos	453 1
Total	1131 331

Tabla 3. Algunos indicadores del estado de la salud pública.
Fuente: FATA Directorate of Health and Population Welfare (2006).



Gráfica 2. Comparación del número de personas por cada médico en el área FATA con respecto al resto de Pakistán.
Fuente: FATA Directorate of Health and Population Welfare (2006).

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	PAKISTÁN	FATA
Población	170 millón	+4 millón (2,4 %)
PIB	\$2722	\$668
Personas debajo de la línea de pobreza	22 %	64 %
Personas por cada cama de hospital	1341	2179
Personas por cada médico	1226	7670
Carreteras (por km ²)	0,26	0,13
Alfabetización (ambos sexos, %)	43,92	17,42
Alfabetización (Hombres, %)	54,81	29,51
Alfabetización (Mujeres, %)	32,02	3,00
Área cultivada (% de área total)	37,21	7,35
Área irrigada (% de área cultivada)	82	43,6

Tabla 4. Comparación de algunas variables sociodemográficas en el área FATA con respecto al resto de Pakistán 2011.
Fuente: The IPRF Factfile, Lahore (2008), Pakistan Smart Book (2011)



Violencia y agresión verbal en estudiantes de un liceo de la ciudad de Maracaibo- Venezuela

RESUMEN

La violencia escolar se ha considerado un problema mundial, una realidad compleja por la diversidad de factores que la propician; por tal, se ha convertido en fenómeno neurálgico, tanto para autoridades gubernamentales y escolares como para los investigadores. El objetivo de investigación consistió en describir los significados de las conductas agresivas y violentas, diferenciarlas de las no agresivas y no violentas en estudiantes de un liceo de la ciudad de Maracaibo del estado Zulia- Venezuela. La metodología se centró en la investigación cualitativa, enmarcada en un diseño etnográfico. Los resultados obtenidos en las subcategorías analizadas y descritas, se infiere que los gritos, insultos y amenazas son muy frecuentes en la institución, incluso se les asocia con ciertos grupos que practican el bullying. Se concluye, que aún no podría atribuírseles a todos el mismo calificativo de agresivo- violento, ya que hay estudiantes indisciplinados y conflictivos, con comportamientos bromistas, folloneros y léxicos vulgares, pero al analizarse los significados de sus expresiones demostraron que no estaban incurridos en violencia.

PALABRAS CLAVE: Violencia; agresión verbal; estudiantes; significados; conductas no agresivas

ABSTRACT

“VIOLENCE AND VERBAL AGGRESSION IN STUDENTS FROM A HIGH SCHOOL IN THE CITY OF MARACAIBO, VENEZUELA.”

School violence has been considered a global problem, a complex reality by the diversity of factors that are conducive; as such, it has become a nerve phenomenon, both for government and school authorities and researchers. The research objective is to describe the meanings of aggressive and violent behavior, distinguish them from non-aggressive, non-violent students from a high school in the city of Maracaibo Venezuela Zulia state. The methodology focused on qualitative research, part of an ethnographic design. The results analyzed and described in the subcategories, it follows that the shouts, insults and threats are frequent in the institution, they are even associated with certain groups practicing bullying, being very violent. It is concluded, that still could not be attributed to all the same epithet of violent aggressive-as there are undisciplined and conflicting students, vulgar pranksters, troublemakers and lexical behavior, but when analyzing the signified their expressions showed that they were not incur in violence.

KEYWORDS: Violence; verbal aggression; students; meanings; non- aggressive behaviors.



ALONSO FUENMAYOR



Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela



alonsofuenmayor68@hotmail.com

ARTÍCULO RECIBIDO: 27 NOVIEMBRE DE 2015

ARTÍCULO ACEPTADO PARA PUBLICACIÓN: 5 DE FEBRERO DE 2016

ARTÍCULO PUBLICADO: 30 DE JUNIO DE 2016

I.- METODOLOGÍA

La metodología se centró en la investigación cualitativa, enmarcada en un diseño etnográfico (Hernández Sampieri et al., 2006), específicamente en un estudio de caso típico, por lo cual se describieron y se analizaron los significados del comportamiento de los estudiantes del liceo Luis Beltrán Ramos, ubicado en la ciudad de Maracaibo, en función del lenguaje usado en las prácticas de la violencia y la agresión verbal, diferenciándolo a su vez de las no violentas y no agresivas. La muestra fue de 15 sujetos de una población de 30 estudiantes del cuarto año de bachillerato, a los cuales se le aplicó un cuestionario¹ con ítems abiertos de dos alternativas (Sí) y (No), pero a la vez justificando sus respuestas con la pregunta ¿Por qué?, incluyendo por igual preguntas de opinión, acerca de sus vivencias en el liceo, hogar y calle. La muestra se eligió de acuerdo a los siguientes criterios:

Un primer criterio, se basó en la escogencia de estudiantes que no faltasen a clase para hacerles un seguimiento en cuanto a su comportamiento individual y grupal e indagar con ayuda de la ficha de observación sus acciones comunicativas o su discurso en el aula. Un segundo criterio, fue seleccionar un agresor- violento del sexo masculino, teniendo como referencia los comentarios de sus compañeros y docentes, el cual fue entrevistado personalmente y sometido a observación participante, siguiendo las orientaciones de Hernández Sampieri et al., (2006). De esta actividad se encargó un pasante² que para ese momento ejercía de docente. La Unidad de análisis seleccionada fue: Comportamiento de los estudiantes; categoría: Violencia y agresión verbal; subcategorías: gritos, insultos y amenazas. Se categorizaron todas las respuestas del cuestionario, entrevista y observación participante, expresiones tomadas al azar en los pasillos, cantina, patio, entre otros. Se subcategorizaron mediante el procedimiento de los autores citados anteriormente. Los números que aparecen al lado de las expresiones derivan de los diferentes informantes.

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar se ha considerado un problema global de la humanidad y puede ocurrir en cualquier ámbito donde se desenvuelve el ser humano, es pues, un episodio de forma tan natural que hoy en día la encontramos en todas partes, en cualquier escenario en el cual los individuos despliegan sus acciones; entre éstas encontramos el entorno educativo un espacio de gran conflictividad por los distintos pensamientos que lo abordan. Numerosos estudios se han realizado acerca de la violencia escolar (Olweus, 1998; Ahmad y Smith, 1994; Ortega y Mora- Merchán, 2000; Estévez, 2005), analizadas desde diferentes perspectivas y observándose que su origen se debe a una diversidad de factores difícil de abordar en un sólo estudio, por la naturaleza psicológica del fenómeno.

El presente estudio, sólo aporta una aproximación del comportamiento de los estudiantes del liceo Luis Beltrán Ramos, a través de la información recogida en el cuestionario aplicado el 27-05-2015, y las observaciones efectuadas permanentemente en dicho contexto de donde emergieron las distintas expresiones que permitieron describir y analizar los significados y sentido construidos por los propios estudiantes en su mundo escolar. El objetivo de investigación se centró en describir los significados de las conductas agresivas y violentas, diferenciarlas de las no agresivas y no violentas, desde la perspectiva de los gritos, insultos y amenazas, en estudiantes de un liceo de la ciudad de Maracaibo del estado Zulia- Venezuela

1. El cuestionario sólo se aplicó a la muestra seleccionada de 15 estudiantes del aula. Se utilizó la ficha de observación para llevar un registro sobre conductas definidas en breves períodos de tiempo de los estudiantes reunidos grupalmente y observados en el aula, pasillos, patio, u otros sitios del liceo, durante el recreo u horario de salida, con el objetivo de recoger sus vivencias y constatar la realidad directamente y, no sólo analizar lo plasmado por los alumnos seleccionados para el cuestionario; es decir, dicha ficha, considerará tanto a los estudiantes del aula elegida (30), como a otros del liceo cursantes de distintos años; incluso alumnos que se les aplicó el instrumento se observaron en grupos de otros cursos. Algunas de sus expresiones se anotaron en un cuaderno de campo.

2. Cursante de Práctica Profesional II (pasantías) del Departamento de Tecnología y Prácticas Educativas y estudiante del séptimo semestre de la Mención Biología de la escuela de Educación,

II.- RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

2.1. SUB-CATEGORÍA GRITOS.

En esta sub-categoría, se agrupó un número de respuesta proporcionada no sólo por el instrumento aplicado, sino de los grupos de estudiantes observados en los pasillos, patio, cantina, durante el recreo y horario de salida. El total de alumnos (15) encuestados, señalan haber sido víctimas de gritos, pero algunos además de ser agredidos verbalmente también respondieron con gritos a los personas que les agredían, lo cual afianza el ambiente agresivo en la institución, producto de varios factores; entre estos: llamar la atención; ser el más popular; tomar control, dominio o liderazgo en el grupo; o sólo para poder asegurar la razón. El comportamiento como el de reafirmar la razón en el seno de una discusión entre estudiantes, el grito es signo de tener la verdad, y como los significados circundantes en el liceo giran en torno a la agresividad o violencia, se confunden los sentidos percibidos de la realidad. El caso de la disputa de dos estudiantes observadas durante el recreo: "Cómo me venís a decir que no lo dijiste..." (1); "No lo dije y te demuestro que tengo la razón..."(2); "¡Cuidado no, Madre Teresa de Calcuta!"(1); "No seré la madre de Calcuta, pero la verdad la tengo..."(2).

Los gritos protagonizaron una escena en la cual se disputaba la verdad. Quizá, para aquellos que no estarían cerca de ellas o que sólo las escuchaban, por la forma como discutían, podrían construir sus significados de acuerdo con la percepción de la realidad, pero quienes estaban presentes con las estudiantes en querrela, percibió más de cerca esa realidad y la construcción de sentido estaría más acorde con los significados emitidos por aquellas, lo cual se puede entender desde la perspectiva del interaccionismo simbólico: "El significado es un producto social, una producción que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que éstos interactúan" (Blumer y Mugny, 1992:25). Se pudo observar que entre féminas se usan con mayor frecuencia los apodos con sentido irónico de subestimar la integridad moral de los sujetos en contienda. No obstante, los investigadores sobre agresión puntualizan estas conductas como acciones provocativas y por lo tanto, en forma indirecta agreden sutilmente (Ahmad y Smith, 1994).

Precisar los gritos como tal, en una contienda como la observada depende de la naturaleza del pleito; generalmente, en este tipo de escena la confrontación puede o no generar violencia; sin embargo, el gesto de una de las estudiantes acompañado de la frase "¡Cuidado no, Madre...!", al reducir el tono de voz estaría dando a entender que la otra tendría la razón. Son situaciones muy frecuentes en el mundo social, los significados son construidos cara a cara e intersubjetivamente o aprendidos cuando circulan en el contexto de donde son tomados y siguen un proceso de reproducción. El significado real es el construido entre el yo y el tú, el atribuido por sus propios actores y el resultado de esto es el sentido que otros le dan a las palabras o los propios actores. A pesar de los significados de la agresión y la violencia circundantes en la institución, en las vivencias de estas alumnas no se captó ese contenido agresivo en sus acciones como tal, el lenguaje usado en su disputa no trascendió a actos susceptibles de injurias o insultos, ni agresiones físicas.

No se pueden considerar estos actos humanos como de violencia, o agresivos propiamente dicho, simplemente por desprenderse de una discusión que pudo convertirse en acciones agresivas, si el contrapunteo hubiese continuado. Las acciones agresivas van mucho más allá de una mera situación de conflictividad; no se observaron palabras humillantes, obscenas, cargadas de ofensas o amenazas. Sin embargo, el apodo de madre Teresa de Calcuta, no es algo tan trascendental como otros mote, no obstante, quienes investigan la agresividad y la violencia incluyen los motes como parte de acciones verbales agresivas (Ahmad y Smith, 1994).

Por otra parte, tal polémica pudiese haber dado la posibilidad que a través de los significados se difundiesen rumores mal infundados o inciertos, y el acto se convirtiera en una agresión indirecta (Estévez, 2005). En estos actos generalmente se desvirtúa la realidad, y la acción protagonizada por las estudiantes pudo haber dado pie a la construcción de sentido a partir de los significados emanados de sus expresiones. Por otra parte, se evidenció en el referido liceo que los más agresivos ejecutan sus acciones de supuestos líderes andado acompañados, en grupo, pero a criterio del autor, de manera

solitaria se les ve en la institución como mansos corderitos. Se ha reportado que los estudiantes agresores optan por reunirse en grupos y estando en estos se sienten fundamentalmente motivados para ejecutar sus acciones violentas (Del Barrio, 2004).

De esta forma, es como ellos demuestran su liderazgo consolidando su imagen agresiva, pero estando solos se constituyen en "auténticos frustrados e incluso cobardes, con grandes complejos..." (Sevilla y Hernández, 2006). Los gritos agresivos con palabras obscenas o bromas pesadas, muchas de las cuales cargadas de impulsividad se lograron percibir sobre todo en los alumnos reunidos en grupo y de allí incitaban a otros compañeros resultando muchas veces el pleito y los golpes, de forma intencional con la voluntad dirigida a causar daño.

El vocablo además de incivil, se evidencia la inflada de pecho y el levantar de los hombros en los estudiantes de ambos sexos, sobre todo cuando están en grupos, aún cuando no haya comunicación de palabras y sólo sean gesticulaciones corporales refleja la fuerza del más poderoso. Así, creen infundir poderío y ser los más populares; a veces no existe otro sentido que el de llamar la atención en las féminas, por bromas para hacerlas enojarse o por construir una relación amorosa, tal se evidenció en una de las bancas del patio: "¡Déjame quieeeta necio!"(3); "No grite..."(4); "A mi me parece que ustedes medio se gustan, ese rechazo tuyo me parece positivo..."(5). Es un significado con una visión romántica de la vida que se enraíza en los sentimientos y asoma en la afectividad humana; lo grato mana como un efluvio y dona sentido, evidenciado en el apalabramiento del discurso del hablante; en este caso en la joven mediadora y constructora del diálogo.

En cambio, el bullie es poco popular por la poca empatía que transmite (Cerezo, 1999); el lisonjeo se ha convertido ahora en acoso verbal y de ahí, respuestas como estas: "¡No me molestéis malasangroooooo...!"(6); "Pero es que no vas a dejarla de molestar, no la estás escuchando que te está rechazando..."(7). Un grito exclamativo que para saber valorarlo como tal, se exploró en el acto, se vivenció y el sentido percibido fue la irreverencia de la estudiante, la cual comunicó su acción de acuerdo al mensaje recibido; pudo haber escuchado la frase lisonjera más tierna, pero

conociendo su procedencia no respondería con la misma intencionalidad como lo expresara la otra estudiante.

El halago puede ser una estrategia de persuasión de un bullies para conseguir lo deseado. Son muchas las formas de manifestación de bullying que va desde frases despectivas, creación de falsas expectativas (emocional) hasta la insinuación de sexo mediante el uso de palabras obscenas o tocamientos del cuerpo sin el consentimiento de la víctima (Rodríguez, 2004). El discurso de ambos jóvenes pudiesen tener la misma naturaleza por sus significados; sin embargo, la distinción emana de la intencionalidad. No se presenció un tercero invitando al diálogo como en el caso anterior, al contrario del grupo sólo se escuchaban burlas y ofensas. Los significados de la realidad del bullie se construyeron a través del rechazo.

2.2. SUB- CATEGORÍA INSULTOS.

De igual forma los resultados obtenidos mediante los ítems, dieron resultados realmente preocupantes, el total de los alumnos respondieron que han sido objeto de insultos en el hogar, por sus padres y hermanos, vecinos, amigos, compañeros de clase incluso de los profesores de aula. Según se desprende de uno de los ítems relacionado con esta subcategoría, una alumna señala la forma como han sido insultada: "Yo quisiera irme de este liceo porque hasta he llevado de los profesores, le dicen a uno bruto cuando no entendemos algo..." (8). Un significado cargado de humillación que puede producir en el estudiante frustración. Esta forma de trato de los profesores, se refleja no sólo verbalmente cuando dan un trato diferencial a sus alumnos, sino gestualmente (Díaz-Aguado, 1994).

Un docente más bien debe usar perfectamente sus roles para orientar a sus estudiantes, en función de un cambio de actitudes positivas. Quizá, el comportamiento de muchos docentes en diversas ocasiones, sea el responsable de las actitudes no deseables de los alumnos, sobre todo las agresiones verbales, incluyendo insultos, motes o apodos, o evitar que los estudiantes tengan participación en el aula (Rodríguez, 2004). Un buen docente está orientado a la psicología educativa y desde ésta es mucho lo que puede dar en beneficio de sus alumnos. Otras expresiones recogida del

cuestionario: "A mi me insultan e igualito les respondo, hacer como te hacen no es pecado verdad?"(9); "Ya estamos acostumbrados a los insultos, en la casa, aquí, en la calle, en donde sea..." (10).

El hogar es considerado el recinto de los valores, los hábitos y las buenas costumbres; sin embargo el cuestionario aplicado dio datos reveladores de los propios alumnos: "Dígame mamá me ofende a cada ratito por su hijo preferido, él es la pepa del queso"(11); "Yo soy así porque mi hogar es un desastre, mi padre es un alcohólico..."(12). Muchos de estos comportamientos son producto de los conflictos y la violencia familiar y luego lo reflejan en la institución donde estudian. Este resultado coincide con los estudios realizados por Menéndez (2004); al reportar que los alumnos afectados en el hogar son menos seguros de sí mismos, generando graves conflictos que los hace más sensibles y accesibles a la violencia, por lo que la reflejan en donde se encuentren.

El conflicto no escapa de su presencia en el hogar, pero su frecuencia acarrea problemas más serios como la agresión verbal, psicológica y física, lo cual se da por "la falta de comunicación familiar y la falta de apoyo y cariño entre los miembros de la familia" (Estévez, 2005:33). Asimismo, se ha reportado que "muchos de ellos son tratados violentamente y han aprendido de otros que con ese tipo de actos se consigue lo que se quiere" (Sevilla y Hernández (2006:12). Los reportes de estas autoras coinciden con la conducta violenta del estudiante bullie del liceo, el cual cuando conversó con el pasante universitario reveló la problemática vivida en su casa; un padre alcohólico, maltratador, no engendraría otra cosa que violencia y de ahí, el comportamiento del alumno: "Yo soy así porque es lo que veo en mi casa, mi padre es violento y le pega a mi madre y cuando ella anda arrecha conmigo lo defiende a él..." (12)

El patrón de conducta lo optó del hogar; por tal, trata de conseguir lo que se propone cuando somete a su dominio a los más débiles. No obstante, es rechazado por la mayoría de los estudiantes. En tal sentido, revisando el concepto de rechazo escolar se infiere que este joven muestra las características

dadas por Bierman (2004), por su forma de ser inspira rechazo resultando desagradable a sus compañeros de clase o poco querido³. Según esta autora, tampoco por el hecho de ser rechazado o resultar desagradable por la mayoría de sus compañeros se convierta en víctima de acoso y agresiones.

Algo se observó en el referido adolescente, que aún cuando es rechazado por sus compañeros no se le puede considerar víctima de acoso; por ser tan agresivo e impulsivo sólo se la lleva bien con los de su grupo o quizá con algunos otros; el no es víctima de acoso, al contrario intimida a sus víctimas que también se le han enfrentado: "Conmigo te dejas de ridiculeces y ofensas, el hecho de por que yo sea una mujer voy a tenerte miedo jaja!!! Cuidao no, me vas a matar, imbécil!!!"(13).

Puede que este tipo de agresor violento sea rechazado, es muy sagaz y el elevado grado de autoestima evita sea subyugado o acosado por otros. El único factor detectado en el adolescente bullie, es que cuando está solo demuestra su cobardía: "No me gusta andar solo porque me pueden joder los de otros grupos". En él se evidenció un elevado grado de autoestima: "Me place hacer lo que hago, soy muy positivo y no me echo pa' atrás..."(12); "La vida es una sola y palante..."(12); "No me siento culpable de nada..."(12); "Aquí me siento bien, este es mi lugar" (12); "Ahora me tienen fregao porque no puedo venir todos los días"(12).

Estas palabras son símbolos de bullying, sus actos los efectúa fuera del aula, en la cual la mayoría de las veces no se cuenta su presencia, sino en los pasillos, patio y en los alrededores de la cerca de ciclón que linda con la calle, casi siempre acompañado por alguien de su grupo; no es interesado por los estudios y asiste al liceo sólo para satisfacer su ego, es su lugar de preferencia para ejecutar sus prácticas. Se ha demostrado que este tipo de sujeto busca aquellos sitios que escapan de la supervisión del profesorado, tal como pasillos, momentos de recreo, y en los horarios de entrada y salida del centro educativo (MacNeil, 2002).

Se ha reportado hasta un 35.7% de estas prácticas dentro del aula y un 50% en el patio del centro escolar (Ortega y Mora-Merchán,

3. El rechazo escolar como ha sido reportado representa el estatus social del alumno en el aula, refiriéndose "al grado de aceptación social del adolescente entre sus compañeros..." Estévez (2005:14).

2000). Otros reportes sostienen que los sujetos inmersos en bullying “muestran una actitud negativa hacia la escuela” (Estévez, 2005); elevada autoestima, autosuficientes y no poseen sentimientos de culpabilidad (Olweus, 1998). Asimismo, se ha reportado sobre una impulsividad que les permite ejercer dominio sobre otros a través del poder y la amenaza; también presentan un alto grado de hostilidad con sus padres y profesores (Cerezo, 1999; Olweus, 1998). Se ha definido el bullying como “la violencia mantenida, mental o física, guiada por un individuo o por un grupo dirigida contra otro individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo en esa situación, y que se desarrolla en el ámbito escolar” (Cerezo, 1999:133).

Otras situaciones verbales que ocurren en el liceo, son los insultos sin intenciones de lastimar, como esta ocurrida en el pasillo: “¡Putá, traéme el bolso que me lo tiene Juan!”(14); “Dile a tu macho que te lo traiga” (15); ¡Vos si sois vulgar...!”(16). Por supuesto, todas aquellas palabras cargada de obscenidades o de vulgaridades dirigida hacia una persona constituyen un insulto. Sin embargo, depende de la acción de donde proceda y como es captadas por el receptor. Muchos de las palabras insultantes que ocurren con frecuencia en el liceo como las expresiones anteriores, aunque estén cargadas de un significado obsceno, en el fondo no se vislumbra una intención de lastimar, ni de humillar o excluir, porque el acto interpersonal es entre camaradas. Quizá, desde esta perspectiva personal no lastime a la otra persona hacia donde se dirige la acción, pero desde el punto de vista institucional va en contra de las normas del liceo y del rol que éste debe cumplir como plantel, donde los valores, las buenas costumbres y la moral constituyen el puntal de una buena educación y de calidad.

No obstante, otros estudiantes sufren ante los insultos que reciben de sus compañeros, según las respuestas dadas en el cuestionario aplicado: “Cada vez que me insulta un compañero no se que decir y me pongo a llorar...” (17). Y así como la expresión de esta adolescente que se sumerge en el silencio, otro estudiante también dejó plasmado su memoria en el cuestionario: “Se la pasan chuleándome porque soy gay, me acosan, no puedo concentrarme en mis estudios, no quiero ir más, vivo estresado...” (18).

La literatura científica trata de despejar las razones por las cuales este tipo de rechazo persiste en las instituciones educativas. Son expectativas que surgen en las observaciones de los iguales y de formas estereotipadas que estos esgrimen en aspectos tales como: “el atractivo físico, la etnia u otras características que hacen diferente al individuo” (Estévez, 2005:46). Es como una especie de selección por cuanto estas expectativas condicionan el comportamiento del grupo de iguales, cuando un miembro de un grupo o individuos resulte con alguna de estas características aumenta la probabilidad de ser rechazado.

Se evidenció además, que algunas adolescentes se adaptaban a un comportamiento agresivo para responder de la misma manera como eran tratadas o como mecanismo de defensa para poder sobrevivir en ese medio hostil, según una de las estudiantes que respondió el instrumento: “Profesor aquí si uno se descuida se lo comen, yo era muy quietecita cuando llegué, ahora no me dejen echar vainas de nadie, cuando me buscan encuentran” (19). Esta respuesta, partiendo de la teoría etológica, “los seres humanos a igual que el resto de las especies animales, poseen un impulso agresivo innato que debe ser periódicamente descargado o liberado por medio de estímulos específicos sin ningún tipo de aprendizaje previo” (Albaladejo, 2011:9).

A criterio del autor de esta investigación resulta difícil descifrar una situación como la expresada por la estudiante, por la forma como ella interpreta su vivencia. Nadie escapa de una situación agresiva después de un acto donde la ira o la irritabilidad desencadenan situaciones reactivas, incluso trascendentales. La agresión “reactiva”, depende pues, de la personalidad del individuo y del medio o ambiente que lo rodea; es decir, la agresión resulta de “una reacción de emergencia frente a los sucesos ambientales o la sociedad en su conjunto” (Estévez, 2005: 27).

2.3. SUB-CATEGORÍA AMENAZAS.

El análisis de los datos registrados de los ítems referidos a amenazas, en su totalidad los estudiantes respondieron que han sido víctimas, según ellos de igual forma también han hecho uso de las mismas para enfrentar la situación o no dejarse acobardar. Las amenazas son partes del lenguaje usado

en el día a día y en las conversaciones rutinarias de los estudiantes; en este caso deriva del estudiante sometido a observación participante, considerado bullie: “¿Qué te creís maldito, yo si lo coñaseo rápido!”(12); “No amenazas y dale pues”(20); es observar de cerca la forma de expresión, por cuanto el enunciado por sí sólo, no revela la acción intencional de causar una agresión física; más que este tipo de agresión la acción del bullie está “destinada a acobardar a otro, reducirlo a la pasividad produciéndole temor” (Valadez, 2008:14).

Una estudiante fue provocada por otra cuando le haló el cabello en plena clase, la misma se levantó sin mediar palabras, inflándole el pecho; la gesticulación corporal manifestada, describieron su comportamiento como respuesta a la acción incitadora. Para el observador resultó una advertencia. De allí que “la interpretación de la realidad trae consigo infinidad de maneras de construirla” (Jaidar, 1998:16). La inflada de pecho y los gestos del rostro pueden por igual dar significaciones de amenazas.

La interpretación deducida de lo evidenciado, muestra como el cuerpo gesticula movimientos de expresión violenta: “(...) yo si lo coñaseo rápido!”(12). En esta expresión se evidenció la impulsividad que según la literatura es característica del acto agresivo y eje centro de la violencia (Estévez, 2005); aunque no llegara a consumarse el golpe, es el acto mismo del bullying, en el cual no sólo se percibe el insulto, las peleas, robo, destrozos, se agudiza cuando produce zozobra que atemoriza y crea miedo escolar por la constante amenaza de la intimidación (Valadez, 2008).

Una cuestión muy particular de los sujetos examinados, es que sin necesidad de comunicar palabras simplemente con sus movimientos corporales significaban sus impresiones de hostilidad. Por supuesto, como se viene señalando es difícil captar la verdad del acto amenazante sino se entra en contacto con el sujeto. Atendiendo a la red diversa de significados, en todas las expresiones la palabra es el símbolo privilegiado del lenguaje hablado. De allí la construcción de sentido (Jaidar, 1998); pero a veces los gestos dicen más que mil palabras (Fernández, 2000).

La observación participante permitió descubrir la conflictividad del agresor que con sus palabras trataba de dominar al otro. “¡No me grites porque te voy a dar un coñazo!”(12); son palabras que pueden o no indicar agresividad, dependiendo del sujeto de donde deriva el contenido verbal: “¡Sigues con la joda y te rompo la jeta!”(12); pero tratándose del bullie, queda demostrada su conducta violenta- agresiva. En esta ocasión incitaba a su compañero para intimidarlo al punto de exacerbarlo, encontrando de su víctima su acertada respuesta: “¡Ya me tenéis cansado siempre con la jodedera... qué crees que me vais a joder como acosáis a los demás, yo se quien eres, ¡delincuente!!!!”(20).

A este último, no se le podría atribuir un hecho como el que lo estaba incitando, de alguna u otra forma reaccionaría para afrontar la situación, lo que coincide con lo planteado por las teorías etológica y reactiva (Albaladejo, 2011; Estévez, 2005). Hay autores que atribuyen este tipo de reacción a una violencia hostil, por la forma como un sujeto reacciona frente a un hecho instigador o provocativo, pero cuando se trata de un hecho de legítima defensa o situaciones que colman la paciencia, no es menos cierto que cualquiera puede descargar su impulso agresivo innato.

CONCLUSIONES

Una vez analizados los resultados de esta investigación se encontró que la violencia verbal en la cual se encuentran inmerso grupos de estudiantes del liceo estudiado, son consecuencias de agresiones verbales múltiples, derivadas del entorno donde habitan, incluyendo el hogar y se multiplica en el seno de la institución donde pasan el mayor tiempo con sus compañeros y donde muchos tratan de imitar el patrón instaurado. La interpretación de los significados de la violencia verbal en la muestra de quince estudiantes a los que se le aplicó el instrumento y al grupo al azar sometido a observaciones en los pasillos, patio, durante el recreo y horas de salida, incluyendo posibles encuestados, unos demostraron ser violentos y agresivos, otros no, pero el vocabulario vulgar cargado de palabras obscenas e insolencias se reflejó en la mayoría de los individuos. Según el instrumento aplicado, los estudiantes en sus vivencias del día a día en el liceo, reciben constantes descargas de

gritos, insultos y amenazas, sobre todo de los grupos que intimidan y siembran temor en la comunidad estudiantil, identificados con las prácticas de bullying.

RECOMENDACIONES

Al Estado, a través de sus autoridades regionales y nacionales, así como a las autoridades del plantel se aboquen a estudiar el caso y buscar soluciones a esta problemática, involucrando a la comunidad que en vez de cooperar con esta situación, no ha hecho otra cosa que incrementar la crisis, como su intervención en la quema de la dirección y otros espacios de la institución. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahmad, Y. y Smith, P. (1994). Bullying in schools and the issue of sex differences. En J. Archer (Ed.), *Male violence* (70-83). London: Routledge.

Albaladejo, N. (2011). Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria. Alicante: Universidad de Alicante (Tesis Doctoral. Original no publicado).

Bierman, K. (2004). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.

Blumer, H. y Mugny, G. (1992). *Psicología social, modelos de interacción*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.

Del Barrio, H. (2004). *Mitos de la violencia*. Valladolid: Castilla.

Díaz- Aguado, M. (1994). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Servei de Publicacions, Universitat de Valencia: Valencia- España. (Tesis Doctoral).

Fernández de la Torre, G. (2000). *Cómo hablar correctamente en público*. Norma: Colombia.

Hernández- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodologías de la Investigación*. Mc Graw Hill: México.

Jaidar, I. (1998). *El arte de investigar, en Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales*. México: UAM-Xochimilco.

MacNeil, G. (2002). *School bullying: an overview*. En L. Rapp-Paglicci, A. Roberts y J. Wodarski (Eds), *Handbook of Violence* (247- 261). New York: Wiley

Menéndez, I. (2004). *Bullying: Acoso escolar*. Disponible, en Clínica de Psicología, <http://www.isabelmenendez.com/escuela/bullying.pdf> (15-10-2015).

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata: Madrid.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.

Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.

Sevilla, C. y Hernández, M. (2006). "El perfil del alumno agresor en la escuela," en *Actas del VI Congreso Internacional Virtual de Educación*. 1-18. Murcia: CIVE.

Valadez, I. (2008). *Violencia escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara*. México: Universidad de Guadalajara.



La estética textil como intersubjetividad de los pueblos originarios: caso de las tejedoras mayas

RESUMEN

El arte textil es una práctica milenaria heredada y actualizada por muchos de los actuales pueblos originarios de América Latina. Es un arte que hace parte de su identidad y de su estética cultural. El presente artículo es resultado de una investigación hecha a profundidad sobre la producción textilera en la zona maya de los Altos de Chiapas, México. En ellos el arte textil es una práctica cultural que genera tejido social entre sus miembros debido a que en sus telas se capturan múltiples vínculos afectivos, económicos, políticos, históricos, naturales y sociales a través de la abstracción de su cosmovisión. Cosmovisión retenida en bordados que a manera de textos visuales interconectan sus acciones cotidianas, configurando con ello una estética que se hace forma de vida. Estética que se teje a través de metáforas que poetizan el sentir común de un pueblo heredero de un saber ancestral.

PALABRAS CLAVE: Arte textil; estética; intertextualidad; mayas; mujeres tejedoras.

ABSTRACT

“THE AESTHETICS OF TEXTILE AS AN INTERSUBJECTIVITY OF NATIVE PEOPLES: CASE OF MAYAN WOMEN WEAVERS.”

The textile art is an ancient practice inherited and updated by many of today's native peoples of Latin America. It is an art that is part of their identity and cultural aesthetics. This article is the result of an investigation in depth on textile production in the Maya area of the Highlands of Chiapas, Mexico. In them, the textile art is a cultural practice that generates social net among its members because in his fabrics can be captivate multiple emotional, economic, political, historical, natural and social ties through the abstraction of their worldview. This Worldview embroidery is retained in the manner of visual texts interconnect their daily actions, thus setting an aesthetic lifestyle blocks. Aesthetic that weaves through metaphors poeticize the common sense of an heir village ancestral knowledge.

KEYWORDS: Textile Arts; aesthetics; intertextuality; Maya; women weavers.

 CLAUDIA ADELAIDA GIL CORREDOR
 Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México
 adelaida.gil@gmail.com

ARTÍCULO RECIBIDO: 16 DE FEBRERO DE 2016

ARTÍCULO ACEPTADO PARA PUBLICACIÓN: 5 DE MARZO DE 2016

ARTÍCULO PUBLICADO: 30 DE JUNIO DE 2016

INTRODUCCIÓN

La producción textilera entre los mayas en las diferentes épocas de su larga historia como pueblo de una avanzada cultura artística, material y científica constituye un hito que define en gran medida su identidad y estética cultural a lo largo de los tiempos. Esta práctica artística es un elemento identitario que ha permitido a las tejedoras y a sus comunidades pervivir dentro de un mundo, que en ciertos casos les ha sido hostil, y proyectarse a lo largo del tiempo en sus descendientes. A través de su actividad textil se puede identificar y valorar los aportes estéticos y artísticos propios de la sensibilidad heredada de un pasado remoto a partir de su relación con su medio natural, con su contexto social y político, con la ciencia matemática heredada y con el cosmos infinito. Además permite dar a conocer a la comunidad académica y científica interesada en estos temas, un arte que frecuentemente pasa desapercibido por considerarse como una producción folclórica de comunidades ocultas por un mercado de productos industriales altamente desarrollados.

La importancia de ahondar en los estudios del arte textil de los pueblos originarios desde una perspectiva estética radica en poder aportar una visión que va más allá de lo puramente antropológico o sociológico. En el presente estudio se aborda la práctica textil desde una visión que le da énfasis a lo artístico, pues esta visión contribuye al reconocimiento y comprensión de una estética ancestral en su relación con el sentir, con la cotidianidad y con la intersubjetividad de hombres y mujeres poseedores de una identidad heredada y actualizada.

Este artículo, producto de una investigación hecha a profundidad sobre el arte textil maya actual en Chiapas, México, busca ver en el trabajo cotidiano de las tejedoras que visten a su gente pero que también venden en el mercado sus productos a turistas nacionales

y extranjeros, la herencia histórico artística de un pasado maya que pervive en el telar de cintura, en el bordado, en el huipil, en los trajes de uso cotidiano y ceremonial. Herencia que no obstante los cambios sufridos con el transcurso del tiempo y de los acontecimientos sociales, culturales, económicos y políticos, se mantiene y da identidad a comunidades de origen maya que se ven reflejadas en los objetos que tejen, que usan y que venden. Y así como ocurre con los pueblos mayas de México en América Latina se da un fenómeno similar.

I. METODOLOGÍA

En el estudio realizado se abordó la labor textil en términos de significados socialmente compartidos. Por ello se usaron elementos metodológicos de la etnografía y la historiografía. Historiográficos por cuanto se estudió el devenir de un pueblo en uno de sus aspectos vitales como es el arte. En este proceso se revisaron documentos históricos como códices, dinteles, estelas y esculturas mayas; además crónicas del siglo XVI al XVIII, registros fotográficos de material textil de esos mismos siglos; también testimonios y por último material bibliográfico y de hemeroteca.

En el proceso de trabajo de campo se usaron elementos de corte etnográfico en tanto se estudiaron las costumbres, creencias, prácticas sociales, conocimientos y comportamientos en torno a la elaboración de tejidos en comunidades mayas de los Altos del Estado de Chiapas en México. Los instrumentos etnográficos para la recolección de información usados fueron la observación participante, la entrevista y los registros visuales.

Como principal instrumento de acercamiento a la vida social de estos pueblos se usó la entrevista cualitativa o no estructurada. Ésta facilita el encuentro cara a cara entre el investigador y el informante favoreciendo la comprensión de las perspectivas que tienen los entrevistados respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. También se le llama entrevista abierta, pues permiten capturar relatos verbales con base en la conversación entre iguales.

Durante un proceso de cuatro años se elaboraron ocho entrevistas, algunas de las cuales se citan en el presente artículo. Estas entrevistas se realizaron del año 2010 al año 2013 a siete mujeres tejedoras de telar de cintura, a cuatro jóvenes estudiantes universitarias hijas de mujeres tejedoras o aprendices de la técnica textil, a dos esposos de las tejedoras (uno de ellos tejedor de bolsos), a una mujer ladina vendedora de productos textiles y a un profesor de lengua originaria. El rango de edad de las mujeres tejedoras entrevistadas se encuentra entre los veinte y sesenta años. Una de las entrevistas se hizo bajo la técnica cualitativa llamada *grupo de discusión*¹, en la que se reunieron cinco mujeres tejedoras, una joven aprendiz y dos de sus esposos. Todas las personas entrevistadas son nativas de la zona de los Altos de Chiapas, hablantes de la lengua maya tsotsil². Por otro lado, el proceso de reconstrucción del objeto de estudio se realizó desde una perspectiva descriptiva- interpretativa.

II RESULTADOS.

2.1 LA INTERTEXTUALIDAD DE LOS TEJIDOS.

Las actuales prendas textiles mayas de los Altos de Chiapas son un texto visual. Reconocerlas como tal las prescribe dentro de un proceso de significación que configura una red a manera de código social. Frente a esta afirmación es necesario precisar que la noción misma de texto va más allá de considerarlo como unidad dotada de integralidad que lo hace independiente de otros textos. Es decir, va más allá de la noción en la que se le asume como un sistema signifiante que posee una estructura reconocida como totalidad en la que las partes se interrelacionan. El texto desde esta perspectiva sería una obra cerrada o lineal.

Por el contrario, la noción de texto aplicada a las prendas textiles implica reconocerlas como obra abierta y flexible. Es decir, más que un texto son un intertexto. La intertextualidad coloca al texto en

movimiento pues no se le concibe desde la unidad sino desde el juego libre de diferencias. Se trata de textos abiertos como entramado o red nodal de significaciones que refiere y se cruza con otros textos. La intertextualidad no le demanda al texto que sea comunicativo ni intercambiable, sino más bien que sea un espacio con múltiples sentidos, es decir, con múltiples referentes.

El textil maya actual es un entramado de relaciones ya que sus referentes son diversos y cada uno de éstos es, a su vez, un nuevo texto. Un ejemplo de uno de sus referentes se encuentra en la elaboración y uso de las prendas textiles en conexión directa con las prácticas cotidianas propias de estos pueblos, con sus espacios y sus tiempos. Los significados que adquiere la labor textil se asocian con prácticas domésticas diarias. Por ejemplo, varias de las tejedoras entrevistadas durante la investigación vinculan la palabra tejer con los procesos de elaboración de tortilla, de prender el fuego, comer y cuidar animales³.

Una joven maya que está aprendiendo a tejer al ser entrevistada describe así un día corriente de su madre que es tejedora: “Solo sé que levantándose ella enciende el fuego, hace la tortilla para todas y creo que termina como a las nueve. Es que somos muchos, entonces, ya terminando de hacer la tortilla comienza ella a comer. Le gusta comer en familia y siempre llama a sus hijas e hijos. Después de comer, alguien, o puede ser ella, se va a sacar a sus borregos y una vez que los borregos ya estén afuera comiendo pues lo que ella hace es tejer. Como a las seis deja de tejer o ya cuando llueve, después vuelve a encender sus fuegos y a comer nuevamente ya de noche” (A. Rodríguez, comunicación personal, 3 de noviembre de 2012).

La labor de producción textil –un acto creador– tiene el mismo nivel que las actividades que se hacen para suplir necesidades básicas o mundanas como alimentarse. Este vínculo entre una acción creadora que implica un complejo proceso de abstracción, se vive como parte de actividades

1. El grupo de discusión es una técnica de investigación social que, al igual que lo hace la entrevista no estructurada o la historia de vida, recurre al habla como punto crítico en el que lo social se reproduce o cambia. En esta técnica el habla es vista como el objeto que articula el orden social y la subjetividad.

2. En algunas de las entrevistas aplicadas en esta investigación se requirió de traductor de la lengua maya tsotsil al castellano debido a que la autora es hablante del castellano.

3. Los dos materiales esenciales para la producción textil en los Altos de Chiapas son el hilo de algodón y el de lana. En el caso del hilo de lana su producción está relacionada con la cría y el pastoreo de ovejas, de forma similar a como ocurre con la práctica textil en la zona andina colombiana.

esenciales de la vida. Es decir, la práctica textil está enlazada con un sentido esencial del diario vivir. Las labores domésticas del día a día incluyen tiempos en los que las mujeres viven acercamientos a una cosmovisión maya heredada y actualizada, la cual se basa en un pensamiento matemático y cósmico. Acercamiento que tiene lugar a través de la acción del diseño, de los procesos de cálculo, de la observación minuciosa del espacio, del manejo de color y la producción simbólica en la creación de sus prendas.

Se trata de un sentir cotidiano expresado en prácticas domésticas que involucran un acto de creación en su centro. A pesar de que la acción de elaborar tortillas o cuidar animales es en cierto grado mecánica, se relaciona dinámicamente con una actividad que no lo es. Tejer implica un proceso intelectual complejo y sensible que ocupa un lugar predominante dentro de las labores domésticas.

Las actividades diarias de las tejedoras mayas de los Altos de Chiapas se relacionan directamente con la elaboración de la tortilla, un claro símbolo de identidad maya. Según lo plantea la antropóloga canadiense Ivonne Vizcarra para los pueblos mayas “el consumo de la tortilla de maíz blanco es un símbolo de identidad imprescindible para la reproducción de su vida cotidiana.” (Vizcarra, 2005, pág. 11). Lo anterior permite inferir que en la medida en que estas dos actividades –hacer tortilla y tejer– ocurren paralelamente como labores de orden doméstico, su vínculo las define como acciones cotidianas que evidencian la identidad cultural que las envuelve. Se puede afirmar entonces, que el sentido particular que la labor textil adquiere para la mujer tejedora se relaciona con la actividad doméstica cotidiana, generalizándose después como actividad asociada a códigos culturales como el maíz, la milpa o las cosechas

2.2 LA CONEXIÓN DE SENTIDOS.

Los textiles se interconectan con la memoria histórica, la lengua, los actos de seducción, el cuerpo y en general con la cosmovisión maya actual. Su relación con la memoria histórica se hace evidente con el hecho de que en la actual producción textilera de Chiapas se identifican rasgos de directo origen prehispánico. Un ejemplo de esto se encuentra en el uso de motivos presentes en la indumentaria de

personajes esculpidos en dinteles mayas clásicos de Yaxchilán en trajes actuales.

Estas interconexiones de los textiles hacen de ellos un material simbólico desde el que se entretejen relaciones sociales diversas. Una de estas relaciones es la del cortejo, lo que se evidencia cuando una de las mujeres entrevistada expresa que al portar el traje de su región los hombres le coquetean por considerarla más femenina, lo que no ocurre cuando deja de usarlo. Es decir, evidencia que la prenda es un objeto asociado a la feminidad y la seducción. Ella dice, “Los hombres de Chamula te ven así con tu traje tradicional y entonces a ellos les pareces atractiva y así muy femenina y todo; entonces te empiezan a agarrar la mano, a coquetearte, a perseguir y cosas así” (T. López, comunicación personal, 9 de mayo de 2013).

Es por ser un intertexto que la prenda textil puede asumirse como un objeto estético en tanto se asuma a la estética en términos de lo que Álvaro Góngora explica como una serie de procesos de expresión y percepción. Según esto el ser humano aprende de su cultura no sólo cómo sentir al otro y a su mundo, también aprende cómo hacerse sentir del otro y de su mundo. Por ello, la estética, desde esta perspectiva, determina no sólo la forma como el actor social se mueve, mira, usa los objetos, interacciona con los otros, configura los mundos imaginarios, sino también la manera como los otros y el mundo lo sienten, lo miran, lo objetivan, lo tratan, lo poetizan, lo crean y lo recrean. (Góngora, 2002, pág. 243).

La mujer maya, y en ciertas ocasiones también el hombre, seduce a través de flores, de rombos, de texturas y de intensos colores a partir de los cuales se configura una sensibilidad compartida. La prenda conforma una manera de sentirse mujer y de ser vista como mujer. Es un medio de persuasión mediado por elementos simbólicos. La flor de intensos colores, por ejemplo, se hace metáfora visual que detona un sentir entre dos. Es una metáfora con un alto grado de refinamiento plástico producto de la madurez del uso de una práctica textil milenaria.

Los textiles mayas actuales son obras dinámicas y continuas. No son textos lineales con un significado cerrado en la unidad de las formas o colores que lo conforman. Por el contrario, sus formas y colores se enlazan

III DISCUSIÓN.

3.1 EL LENGUAJE, UN FACTOR DETERMINANTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE INTERSUBJETIVIDADES.

Los textiles mayas actuales operan como un material simbólico que conecta tiempos, creencias, espacios, emociones y percepciones de hombres y mujeres. Lo hace a manera de amarres, como nodos que interconectan elementos de la cultura. Es similar a lo que ocurre con los llamados quipus o nudos incas, sistema literario y contable del imperio Inca. El quipu partía de un cordel principal de treinta centímetros al que se le amarraban hilos de diferentes colores con nudos hechos a distancias variables. El número de nudos y la combinación de colores permitían leerlo de derecha a izquierda. La posición y la cantidad de nudos entregaban información cuantitativa, mientras que los colores indicaban la naturaleza del objeto representado. Así por ejemplo, un cordel amarillo (que representaba al maíz) amarrado a un hilo azul indicaban, según el número de nudos y su posición, la importancia de la cantidad de maíz de una provincia. Este sistema permitía a los incas mantener cuentas minuciosas de los productos, armas e impuestos; además otorgaba información sobre su historia y sus prácticas culturales. (Radicati, 2006)

DIBUJO DE QUIPU INCA

Un quipu otorgaba información a través de nudos y colores mientras que el textil maya actual lo hace a través del tejido de formas coloridas en prendas de vestir de uso cotidiano. Es importante señalar que tanto el quipu como el textil maya actual evidencian un alto nivel de abstracción matemática y los dos muestran referentes metafóricos. Esto hace que en el caso específico de los textiles de Chiapas, además, y a diferencia de los quipus incas, se configuren maneras de percepción e interacción social. Es decir, los textiles de esta región generan conexiones nodales con su cosmovisión gracias al enlace directo que establecen con su vivir cotidiano.

La cosmovisión según Alfredo López es la base de las prácticas cotidianas, lo explica con las siguientes palabras: “La base de la cosmovisión es producto de las relaciones prácticas y cotidianas; se va construyendo a partir de determinada percepción del

activamente con su cosmovisión. Ésta a su vez se conecta nodalmente con sus prácticas cotidianas configurando el sentir colectivo de los actuales mayas de Chiapas.

Finalmente, otro ejemplo de la interconexión de los textiles está en el uso que se les da a las prendas textiles en relación a los santos de sus iglesias. Durante la celebración de las fiestas patronales se lleva a cabo el llamado “cambio de ropas”. En esta actividad las autoridades de cada uno de los pueblos mayas actuales de Chiapas cambian el vestido de los santos de la iglesia, la mayoría de las veces van sobreponiendo un vestido año tras año. Así se encuentran santos con ropas de varios años atrás o en otros casos se les cambia por una nueva elaborada por una de las mejores tejedoras de la región –muchas veces se trata de la esposa de algún hombre principal–. Estos trajes con los que visten a sus santos son una réplica de los mismos que portan los hombres que son autoridades de la región, también llamados principales, o de los que portan sus esposas.

Esta práctica evidencia la cercanía que se establece entre el sujeto común y su divinidad. Es una forma de correspondencia entre el creyente y su santo. En relación a esto el investigador mayense Piero Gorza explica que esta práctica difiere de la tradición católica donde la imagen del santo se convierte en una presencia que remite a otro lugar, al más allá. Por el contrario, la práctica indígena permite que la estatua sea algo vivo, de tal forma que se le pueda tratar con cariño. (Gorza, 2006, pág. 56)

El textil maya actual más que ser un texto que representa la cosmovisión de estos pueblos tiende a ser una marca de esa cosmovisión. Es decir tiende a ser una huella, a manera de texto abierto, de su cultura. Un texto que no se agota en el presente de su forma sino que da lugar a la interacción a través de conexiones intertextuales con los escenarios y prácticas propias de la cultura de estos pueblos.

mundo, condicionada por una tradición que guía el actuar humano en la sociedad y en la naturaleza.” (López-Austin, 1995, pág. 15)

Esta perspectiva en torno a la noción de cosmovisión permite deducir que la conectividad intertextual existente entre los textiles y la memoria colectiva de los mayas actuales se da por las características propias de su pensamiento y de su actuar. En este caso la noción de memoria colectiva se asume en términos de la asociación que el semiólogo ruso Iuri Lotman le da con el concepto de texto. Para Lotman la conjetura o reconstrucción del código de un texto requiere una memoria común para que a su vez se garantice un lenguaje común.

En Lotman el texto cumple una función de memoria cultural colectiva que configura subjetividades más que ser el depósito pasivo de una cultura. Afirma que deviene central en el espacio-tiempo de la intersubjetividad. Es decir, el texto es una memoria común desde la que se regenera la información más que conservarse pues tiene la posibilidad de ser un lenguaje colectivo. (Lotman, 1998)

En el caso de los pueblos mayas de Chiapas se da una conexión de subjetividades a través de los textiles, los cuales integran tres aspectos: Primero, conecta a los miembros del grupo entre sí. Segundo, conecta a los individuos con sus prácticas cotidianas. Tercero, los conecta con su herencia maya clásica. Es así que los textiles mayas se pueden reconocer como códigos de un lenguaje.

3.2 LA METÁFORA COMO URDIMBRE.

El lenguaje se reconoce aquí desde su carácter generativo, es decir, se le reconoce como productor de realidades. Esto implica asumir que la realidad no siempre precede al lenguaje sino que éste también puede preceder a la realidad. En relación a esto el filósofo creador de la denominada Ontología del Lenguaje, Rafael Echeverría, dice lo siguiente: “Por siglos, hemos considerado al lenguaje como un instrumento que nos permite describir lo que percibimos o expresar lo que pensamos o sentimos. Esta concepción hace del lenguaje una capacidad fundamentalmente pasiva o descriptiva. [...] Por el contrario, postulamos,

que el lenguaje, genera ser.” (Echeverría, 2005, págs. 21-22)

Al asumir al lenguaje como generativo se está identificando su capacidad para crear posibilidades de estar o de ser en el mundo. Es decir, se está identificando su capacidad para generar contextos y por lo tanto su capacidad de acción en tanto opera como percepción, comportamiento o forma de pensamiento. En su teoría del aprendizaje Lev Vigotsky plantea una relación directa entre el lenguaje y el pensamiento. Señala, por ejemplo, que la palabra tiene un papel destacado en el desarrollo del pensamiento como en el desarrollo histórico de la conciencia. Explica además que el lenguaje lejos de ser estático y universal, es dinámico, cambiante y flexible. A través del lenguaje, visto como acción, se participa en el proceso continuo del devenir. (Vigotsky, 1987)

El lenguaje para el ser humano significa la morada de su ser. El filósofo alemán Martín Heidegger lo explica con las siguientes palabras: “El lenguaje ya no es un instrumento en las manos del hombre; éste ya no es el amo del lenguaje, sino que pertenece al lenguaje, lo habita y ha de escuchar su voz.” (Duque, 2008, pág. 102). Lo anterior lleva a afirmar que los seres humanos son y están en el lenguaje.

Es así que los textiles de estos pueblos originarios, en tanto códigos de un lenguaje generativo, son una forma de estar y ser en el mundo. Son un lenguaje predominantemente metafórico, así como los son las lenguas de origen maya que se hablan en los Altos de Chiapas⁴. Lenguaje poetizado a través de la metáfora. Para Ernest Gombrich la metáfora es el indicador de un vínculo, concepción que se aleja de la noción aristotélica de la metáfora como transferencia. Plantea que la metáfora surge de la elasticidad de la mente humana, de su capacidad de percibir y asimilar. La metáfora permite fluir de una modalidad sensorial a otra, la sinestesia es una de sus capacidades fundamentales. La sinestesia conecta las experiencias interiores con las impresiones del mundo exterior pero sin una transferencia consciente, uniéndose. (Zamora, 2007)

El tsotsil y el tseltal son las lenguas mayenses de mayor uso en la región. Son lenguas estrechamente emparentadas, pertenecen a la familia lingüística maya y forman un subgrupo. Se les ubica dentro de una misma área lingüística pues sus hablantes ocupan una misma región geográfica, aunque cada pueblo o municipio habla una variante diferente.

El pensamiento y el sentir de estos pueblos tienen un referente metafórico, haciendo que su lenguaje y sus tejidos lleguen a ser una manifestación poética. En relación a esto Francisco Xilon, profesor de lengua tsotsil en la Universidad Intercultural de Chiapas, hablante nativo del tsotsil y originario del municipio San Juan Chamula al ser entrevistado explica lo siguiente:

La lengua no sólo es un medio para comunicarnos, expresar sentimientos, pensamientos, también es una forma de ver, entender, explicar y equilibrar el mundo [...] Los que estudian lenguas dicen que nuestras lenguas son metafóricas o que son expresiones estéticas. Por ejemplo, cuando decimos en español rama, no sale como rama en la lengua tsotsil porque decimos K’ob te’ que traduce brazos del árbol. El sat te’ sería el fruto, que se traduce como ojo del árbol y yibel te’ que es la raíz del árbol se traduce como origen. El yol te’ literalmente significa el corazón del árbol... (F. Xilón, comunicación personal, 5 de marzo de 2013).

Otro ejemplo del referente metafórico existente en la dinámica social de los pueblos mayas tsotsiles y tseltales se encuentra en el carácter simbólico que tiene la flor dentro de su cosmovisión. Esto se evidencia con la presencia frecuente de diseños de flores en sus vestidos así como en el uso de esta palabra en su lengua. Según lo expone Robert Laughlin en un artículo de investigación, los nativos de Zinacantán describen su lengua como batz’i nichim, que significa la verdadera flor; además señala que en los actuales diccionarios del tsotsil existen 16 entradas para flores. (Laughlin, 2008)

El vocablo nich, asociado a muchas prácticas cotidianas o rituales, traduce “flor” en castellano. Es una raíz gramatical desde la que se pueden crear nombres, adjetivos, verbos intransitivos y transitivos y participios pasados. Al primer día de una fiesta en lengua tsotsil se le dice chuk nichim, que significa atado de flores; y al mes de julio se le llama nich K’in, que literalmente significa tiempo de flor.

CONCLUSIONES

• Los estudios sobre el arte textil de los pueblos originarios no deben hacerse exclusivamente desde una perspectiva

formal, técnica o de diseño pues el estudio estaría sesgado. Es necesario abordarlos con una mirada inter-relacional, es decir, una mirada que reconozca en la práctica textil una correspondencia de los siguientes aspectos: uno es su carácter ritual; dos es su herencia histórica; tres es su capacidad de transformación y adaptación; cuatro su vínculo con la cotidianidad; quinto su carácter formal y técnico; y por último el rol femenino que está implícito en su dinámica. Cada uno de estos aspectos configura una unidad denominada práctica textil.

De otro lado, es pertinente estudiar los textiles asumiéndolos como obras abiertas ya que así se hace posible reconocer la interconexión entre las telas bordadas y las prácticas cotidianas. Esto permite asumir a los textiles como la conciencia común de un pueblo desde la que se generan subjetividades que los mantiene dinámicos y vigentes como una cultura con prácticas ancestrales.

• Los textiles son un sistema significativo que fortalece el sentido de identidad de los mayas. Es decir, las prendas conservan su memoria social y la recrea desde los múltiples sentidos que le da el presente de las personas que lo portan.

Lo anterior implica reconocer que las telas elaboradas en telar de cintura estructuran redes de significados que se actualizan constantemente en la medida en que son prendas de elaboración y uso diario. Se trata de una re-elaboración permanente de sentidos en los que se aglutina el pasado y el presente maya. De ahí que la práctica textil y sus productos sean parte de su devenir cultural y no sólo una remembranza de su historia.

• Bordar, tejer y brocar en el telar de cintura ha sido una actividad que define el rol de lo femenino en la historia de la cultura maya –incluida la actual–. Las mujeres tejedoras han anudado el vínculo familiar y comunitario a través de los procesos de creación textil, los cuales se enlazan directamente con el vivir cotidiano de sus pueblos.

La labor textil es un indicador de género que ha permitido a las mujeres ser un elemento central en la construcción y preservación de la cultura del pueblo maya. Este rol protagónico

de las mujeres al interior de su cultura se debe a que dentro de sus concepciones, el ejercicio de tejer ha sido un acto creativo que forma parte de la actividad doméstica cotidiana. El acto creador se ubica en el centro del diario

vivir de un gran número de las familias mayas actuales de los Altos de Chiapas siendo el motor de ello las mujeres tejedoras. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Laughlin, R. (2008). Las flores y sus fragancias entre los mayas tzotziles. Estudios de patrimonio cultural. N° 12, 34-42.
- Lotman, I. (1998). La Semiosfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio. Madrid: Cátedra.
- López-Austin, A. (1995). Tamoanchan y Tlalocan. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, R. (1993). La aventura semiológica. Buenos Aires: Paidós.
- Duque, F. (2008). Heidegger. Sendas que viven. Madrid: Pensamiento.
- Echeverría, R. (2005). Ontología del lenguaje. México D.F.: Granica.
- Fábregas, A. (1992). Los pueblos de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez: Gobierno del Estado de Chiapas.
- Gorza, P. (2006). Habitar el tiempo en San Andrés Larráinzar. Paisajes indígenas de los Altos de Chiapas. México D.F.: UNAM.
- Góngora, Á. (2002). Signos. Elementos de Semiótica. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Kaufman, T. (1989). Posición del tzeltal y el tzotzil en la familia lingüística mayence. México D.F.: Instituto Nacional Indigenista.
- Pomar, J. R. (2003). Arte textil. Colección de textiles del mundo maya. México D.F.: Fomento Cultural Banamex.
- Radicati, C. (2006). Estudios sobre los quipus. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Tezanos, A. (1998). Una etnografía de la etnografía. Bogotá: Antropos.
- Vigotsky, L. (1987). Lenguaje y pensamiento. Buenos Aires: La Pleyade.
- Vizcarra, I. (2005). Entre el taco mazahua y el mundo: la comida de las relaciones de poder, resistencias e

identidad. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

Weitlaner, I. (1986). El textil mexicano: técnicas de producción. México D.F.: Museo Rufino Tamayo.

Weitlaner, I. (1976). Hilado y tejido. Esplendor del México antiguo. México D.F.: Del Valle de México.

Zamora, F. (2007). Filosofía de la imagen. Lenguaje, imagen y representación. México D.F.: Escuela Nacional de Artes Plásticas. UNAM.



ANEXOS



1. Cruz maya bordada
Foto de la autora. Fragmento de falda. Chiapas, México 2013.

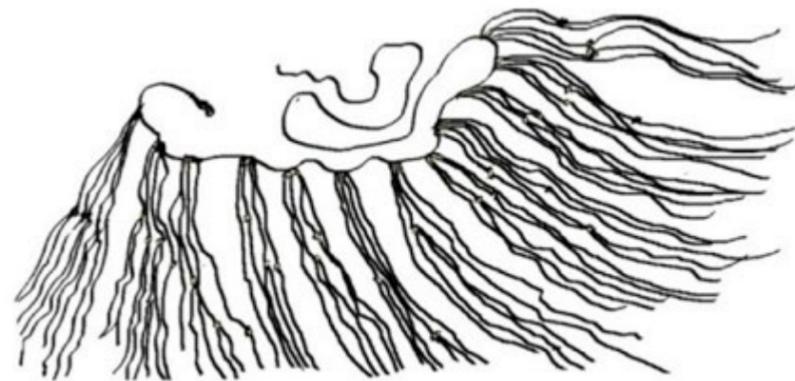


2. Camisa con brocados de planta de maíz.
Foto de la autora. Chiapas, México. 2015

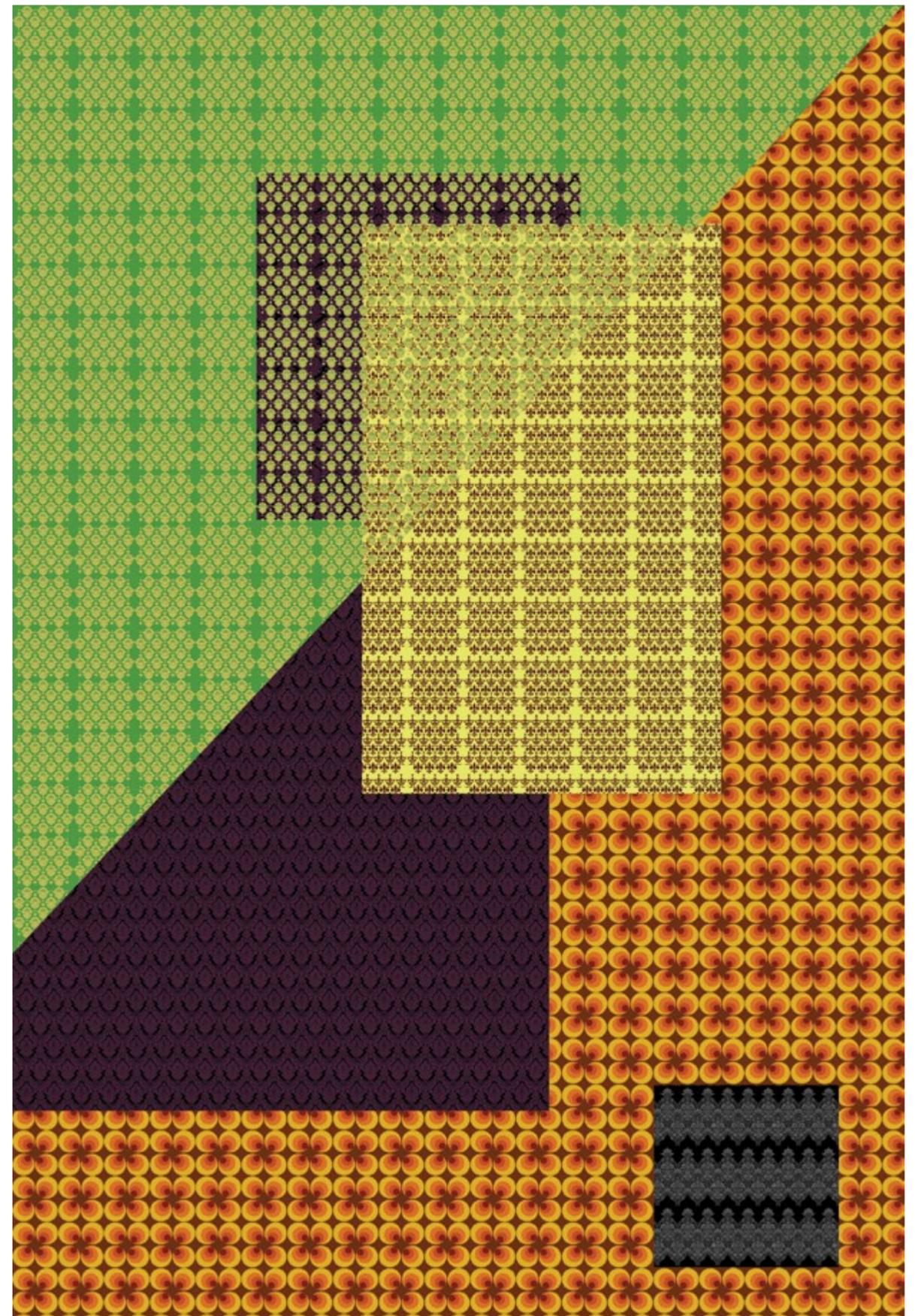
ANEXOS



3. Bordado de blusa
Foto de la autora. Chiapas, México. 2015.



4. Dibujo de quipu inca.
Por Andrés Torres Torres. 2014





**El proceso de aprendizaje:
fases y elementos
fundamentales**

RESUMEN

El presente artículo constituye un análisis comentado que busca presentar, puntualizar y discutir las principales características de las etapas del proceso de aprendizaje que ocurren de manera gradual e interconectada: motivación, interés, atención, adquisición, comprensión, asimilación, aplicación, transferencia y evaluación. Se exponen y consideran argumentos propios y de otros autores en cada etapa. El documento va dirigido particularmente a quienes de una u otra manera nos desempeñamos en actividades cotidianas de docencia en diferentes niveles educativos.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje formal; fases en el aprendizaje; adquisición de conocimientos; cambio conductual; evaluación del aprendizaje.

ABSTRACT

“THE LEARNING PROCESS: PHASES AND KEY ELEMENTS.”

This article is a commented analysis that seeks to present, point out and discuss the main features of the stages of the learning process that occurs gradually in an interconnected way: motivation, interest, attention, acquisition, understanding, assimilation, application, transference and evaluation. It presents some own arguments, as well as others at every stage. The document is particularly aimed to those who in one way or another perform everyday teaching activities at different educational levels.

Keywords: formal learning; steps in learning; acquisition of knowledge; behavior change; learning evaluation.

 PATRICIO YÁNEZ M.
 Universidad Iberoamericana del Ecuador
Universidad Internacional del Ecuador
 pyanez@unibe.edu.ec

ARTÍCULO RECIBIDO: 3 DE SEPTIEMBRE DE 2015

ARTÍCULO ACEPTADO PARA PUBLICACIÓN: 13 DE NOVIEMBRE DE 2015

ARTÍCULO PUBLICADO: 30 DE JUNIO DE 2016

INTRODUCCIÓN

El ser humano vive de una u otra manera la experiencia del aprendizaje a lo largo de toda su vida. En tal experiencia confluyen una serie de factores internos y externos que lo aceleran o entorpecen. Todo aprendizaje siempre constituye un proceso complejo, que finalmente se expresa en una modificación de la conducta.

Para todo docente, el conocimiento de las diferentes etapas del aprendizaje como proceso, es de trascendental importancia. Es obvio que esto permite facilitar a los profesores el logro de un aprendizaje óptimo por parte de sus estudiantes.

Toda labor formativa en una institución educativa se apoya en último término en ayudar al estudiante a irse formando, completando y perfeccionando constantemente. Esto ha sido un proceso que ha merecido una profunda reflexión filosófica, antropológica, psicológica y educativa. Pero tal vez, lo más claro de toda esta reflexión, es que el ser humano no es un ser acabado, prefabricado y que desarrolla un simple código genético durante su vida, si no que por el contrario, su riqueza consiste en poder construirse a sí mismo intelectualmente de acuerdo a sus experiencias con el ambiente que le rodea, las cuales le exigen constantemente mantenerse flexible a los cambios y de manera dinámica proponer y realizar cosas para obtener un modo de vida que le permita desarrollarse interiormente.

Esta construcción de sí mismo se basa primordialmente en el desarrollo adecuado del proceso de aprendizaje en diferentes circunstancias cotidianas, en un mundo que interactúa con el ser humano y ambos se condicionan mutuamente.

En el desarrollo de este complejo proceso se pueden distinguir diferentes fases enlazadas

íntimamente una con otra, tanto que a veces resulta difícil ubicar sus límites; un desarrollo adecuado del proceso comprende al menos nueve: motivación, interés, atención, adquisición, comprensión e interiorización, asimilación, aplicación, transferencia, evaluación (Pozo y Monereo, 1999).

I. LA MOTIVACIÓN

Constituye un requisito fundamental y primigenio que desencadena el aprendizaje. El deseo de aprender, las necesidades individuales y las perspectivas futuras impulsan al individuo a aprender más rápida y efectivamente.

Algunos pensadores como Maslow (1991) consideran a la motivación como un estado de impulso, en el que se manifiestan motivos que tienen por objeto la reducción de una tensión causada por una necesidad. Cuanto más fuerte es la tensión, tanto más intensa suele ser la motivación.

La motivación suele ser un proceso individual y es sentida por cada ser humano de acuerdo a su historia personal. Es por ello que un facilitador (docente) muy bien puede provocar o maximizar tal necesidad en su discípulo, por medio de estrategias pedagógicas adecuadas.

Resulta relativamente fácil verificar que cada ser humano tiene motivaciones distintas que pueden estar influenciadas por diferentes factores, uno de ellos es la madurez para captar algo, con la que cuenta un sujeto.

Diferentes investigaciones han mostrado que la motivación para una determinada actividad es mayor cuanto más intensamente se anticipa el éxito esperado de tal actividad. Entendiendo por "éxito" a la reducción de la tensión creada por necesidades o la satisfacción total de la necesidad en cuestión (Sperling, 1972; Maslow, 1991). De esto se deduce el efecto negativo que sobre la motivación puede ejercer una falsa anticipación; por ejemplo, si algunos estudiantes esperan mucho de una determinada actividad y se encuentran motivados hacia ella (por acción docente), al ver los resultados corroboran que el éxito no respondió a lo que esperaban, quedan al final tan desilusionados que en lo sucesivo evitarán formarse cuadros de motivación en sí mismos con respecto a esta temática.

Por consiguiente, la anticipación cualitativa y cuantitativa del éxito debe ser lo más realista posible y confirmada por la correspondiente vivencia de éxito, pues de lo contrario genera una sensible disminución del placer que puede sentir un estudiante durante la motivación. Así, el docente no debe intentar conseguir en modo alguno una intensa motivación para el estudio acentuando para ello en forma excesiva las perspectivas de éxito, pues entonces el efecto nocivo de las vivencias de fracaso sobre la motivación puede originar un peligroso disgusto por el estudio y una debilitación general de la motivación. Sin embargo, el docente puede intensificar notablemente el placer del estudiante en la motivación a través de su reacción ante los esfuerzos de sus discípulos por aprender, expresando, por ejemplo, su alegría y/o admiración ante tales esfuerzos.

Por lo tanto, la intensidad de la motivación se incrementa con las vivencias de éxito y se debilita con las vivencias de fracaso. Sin embargo, debemos tomar en cuenta que los fracasos también pueden ocurrir, pero que deben llevarse de tal manera que el estudiante sienta una fuerte expectativa por superarlos, lo que generaría además un interés continuo...

Uno de los factores estimulantes que el estudiante puede experimentar durante un aprendizaje es el apoyo constante de su maestro para ayudarlo a atravesar diferentes dificultades dentro del proceso. Con frecuencia, el estudiante obtiene mayores satisfacciones al vencer una dificultad que al eludirla; en estudiantes seguros de sí mismos esta actividad resulta gratamente placentera.

En cambio, en el caso de estudiantes con un pasado de continuos fracasos, la actitud motivadora del maestro resulta imprescindible para su recuperación y futura reafirmación, estimulándolos a través de actividades, progresivamente más complejas, durante las cuales el éxito se produzca de manera segura y permita así una reivindicación gradual y progresiva de la autoestima del estudiante. He aquí, el toque necesario y mesurado del docente, calibrando el nivel de dificultad de las diferentes actividades del proceso de aprendizaje de tal manera que su estudiante alcance metas objetivas y significativas y se sienta constantemente motivado a enfrentar nuevas tareas futuras cada vez más complejas.

Por ello, siempre es recomendable el desarrollo de tareas ocasionales con grados de dificultad cada vez mayores a la anterior, acompañadas de una orientación docente adecuada, que persigan promover un crecimiento personal e intelectual constante en el aprendiz. A pesar de que en algunas de estas actividades podrían verificarse cuadros eventuales de fracaso, el rol de las instituciones educativas, a través de sus docentes, constituiría también en enseñar a afrontar los fracasos, como parte de la realidad humana.

Es interesante señalar también que la motivación puede ser directa y objetiva (primaria) o indirecta (secundaria); una motivación es tanto más favorable para el aprendizaje cuanto más objetivamente esté orientada y menos dependa de otras personas del entorno distintas al aprendiz.

La motivación primaria resulta más fuerte debido a que persigue cubrir necesidades a corto plazo y mediano plazo y la secundaria resulta más débil debido a que enfoca más bien necesidades a largo plazo; por ejemplo, en un niño promedio, una motivación primaria es la de comprar y consumir caramelos y una secundaria, es la de conseguir trabajo. A pesar de que en ambas actividades el niño necesita saber las operaciones matemáticas básicas, él las aprenderá motivado primariamente más que secundariamente.

La motivación secundaria de "la obtención de trabajo", sin embargo, puede transformarse en primaria en algunas personas adultas jóvenes que desean aprender matemáticas (o inglés, o dibujo, jardinería, computación, estadística, etc.) ya que de este aprendizaje podría depender su trabajo en el futuro cercano.

La motivación para el aprendizaje puede ser estimulada positiva o negativamente a través de diferentes refuerzos, los cuales constituyen una consecuencia agradable o desagradable al desarrollo de una determinada actividad. Los refuerzos positivos se verifican a través de diferentes gestos de admiración o de interés por parte del docente hacia el estudiante; los refuerzos negativos, en cambio, se expresan generalmente a través de llamadas de atención o regaños; y la carencia de refuerzos se puede observar cuando el estudiante responde y "no pasa nada", no se le gratifica



pero tampoco se le trata con dureza, siendo la única consecuencia desagradable su propia falta de satisfacción (Beltrán, 2002).

El refuerzo positivo tiene mucho valor como señal que identifica las respuestas correctas y generalmente vuelve atractivas las diferentes actividades de aprendizaje; sin embargo, es recomendable aumentar el refuerzo positivo y las recompensas de manera gradual en el proceso para no desviar la atención, concentración e interés del estudiante en una búsqueda ciega y exclusiva de aprobación y recompensas, lo cual descuidaría ostensiblemente su crecimiento cognoscitivo.

Los refuerzos negativos posteriores a una respuesta que el profesor trata de eliminar tienen un efecto diferente que la carencia de refuerzo. Mientras que el castigo generalmente no suprime una respuesta en la situación en que se recibe, la carencia de refuerzo suele ser más efectiva en la extinción permanente de la respuesta. El castigo puede aumentar el conflicto e impedir el pensamiento claro: los estudiantes pueden ponerse tensos, discrepar del profesor e incluso llegar a sentir antipatía por el tema que se estudia.

II. EL INTERÉS

El interés dentro del Proceso de Aprendizaje expresa la intencionalidad del sujeto por alcanzar algún objeto u objetivo; por ello, se dice que el interés está íntimamente unido a las necesidades individuales, las cuales lo condicionan.

Autores como Tapia (1997) consideran que la estimulación del interés de una persona por aprender permite que se concentre mejor en sus pensamientos e intenciones sobre un objeto o situación determinada, buscando conocerlo mejor y más de cerca.

Es evidente que el interés está relacionado con la esfera emocional del individuo. Esto hace que se manifieste ante todo en la atención. Dado que el interés es la expresión de la orientación general de la personalidad, abarca y guía todos los demás procesos como los de la percepción, la memoria y el pensamiento (Tapia, 1997). Es aquí donde podemos percibir la íntima relación que existe entre distintas fases del Proceso de Aprendizaje.

Esto significa que si un estudiante trabaja con interés, lo hace con mayor facilidad y más

productivamente, porque toda su atención y todas sus fuerzas están concentradas en su trabajo: el interés que siente lo impulsa hacia una actividad consecuente.

El volumen de los intereses suele influir también en el estilo de desarrollo del individuo. La concentración del interés en un solo objeto conduce a un desarrollo unilateral de la personalidad. La estructura más favorable parece ser aquella en donde múltiples y extensos intereses se concentran en un solo punto, en un solo sector o dominio y este dominio se vuelve tan significativo y tan vinculado a los aspectos esenciales de la actividad humana que alrededor de este centro puede girar todo un sistema de intereses polifacéticos y altamente ramificados (Rubinstein, 1967).

En el curso del desarrollo individual se van formando diferentes intereses específicos, unos para niños, otros para adolescentes, otros para adultos. Ciertos intereses, por tanto, son factores causales de un proceso formativo, y otros intereses podrán ser efectos o productos finales del mismo proceso (Oleas, 2011).

Por consiguiente, un adecuado proceso formativo deberá basarse en los intereses de cada persona (de acuerdo a su edad y experiencia) para fomentar su formación personal y crecimiento intelectual y cognoscitivo. A su vez, en el mismo proceso de formación deberá tomarse en cuenta y canalizar poco a poco los intereses finales que vaya formando el estudiante al terminar cada nivel de enseñanza, de tal manera que estos intereses finales se conecten lo más armoniosamente posible con las actividades del nivel académico superior.

Por lo tanto, es de suma importancia que en el proceso formal de enseñanza - aprendizaje se tomen en cuenta los intereses individuales de los estudiantes, aprovecharlos como elementos motivadores, haciendo que puedan tomar contacto consciente con sus intereses y aprendan a desarrollar actividades académicas que los cubran o satisfagan. En el caso de estudiantes universitarios, por ejemplo, debe existir cierto grado de libertad, observado por el docente, que permita el desarrollo de temas académicos de interés personal y grupal.

III. LA ATENCIÓN

Todos los procesos cognoscitivos como la percepción y el pensamiento están orientados hacia objetos u objetivos (Boujon y Quaireau, 2004), Esta actividad del ser humano se ve ampliamente favorecida por el desarrollo de cuadros de atención y concentración que el individuo presenta para atravesar un suceso determinado; por lo tanto, la atención conforma una faceta del Proceso de Aprendizaje íntimamente ligada a actividades cognoscitivas como la percepción y el pensamiento.

La orientación selectiva de la concentración y el pensamiento es el fenómeno principal de la atención. La atención produce una interpretación de los objetos y sucesos con especial claridad y precisión; pudiéndose ejemplificar un adecuado cuadro de atención cuando el individuo pasa del estado de oír hacia el de escuchar y del estado de mirar al de observar (Boujon y Quaireau, 2004).

En este contexto, la constancia y estabilidad de la atención resultan fundamentales. Dentro de un contexto de enseñanza formal, por tanto, para que se produzca una atención estable, que promueva un viaje del pensamiento de un tema a otro en forma ordenada es necesario que los tópicos de enseñanza formen un universo cognoscitivo cuyos elementos se encuentren enlazados.

Además, la estabilidad de la atención puede depender de algunos factores importantes: la peculiaridad del tema de estudio, su grado de dificultad, la familiaridad con ella, su comprensibilidad, la postura del sujeto con respecto al tema, la fuerza de su interés y las particularidades individuales de la personalidad.

A pesar de la fragilidad natural de la atención, es importante que los estudiantes mantengan prolongadamente la atención en un determinado tópico o asunto mediante un esfuerzo deliberado de su voluntad, incluso cuando el contenido sobre el cual se esté tratando pueda, a primera vista, no ofrecer ningún interés particular para el estudiante, este ejercicio juega un papel importante para el desarrollo de la atención voluntaria.

Asimismo, es importante que el docente impulse el interés de sus estudiantes sobre

un objeto cognoscitivo (tema de estudio) primariamente partiendo de la atención involuntaria y posteriormente sobre escenarios de atención voluntaria creados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello sólo se logra conseguir explotando al máximo los valores polifacéticos, tanto de las asignaturas formales de enseñanza como de la naturaleza individual de sus estudiantes.

El docente debe, por lo tanto, aprovechar al máximo cualquier cuadro de atención involuntaria para promover el desarrollo de una atención voluntaria sólida en el futuro. Ello amerita una labor continua del docente reforzando el interés y la motivación de sus estudiantes y consiguiendo inclusive cierta carga emocional positiva (Boujon y Quaireau, 2004). Para ello, es imprescindible que el docente ofrezca continuamente nuevos contenidos vinculados con tópicos del conocimiento ya conocidos de agradables recuerdos y experiencias para sus estudiantes.

IV. LA ADQUISICIÓN

La adquisición de conocimientos es una fase del proceso de aprendizaje en la cual el estudiante se pone inicialmente en contacto con los contenidos de una asignatura. Algunas veces se pueden presentar estos contenidos de forma tan vívida que con una sola vez que se lo presente se logra fijar la idea.

Un simple concepto puede encadenar las ideas de tal modo que la cantidad de lo que se tiene que aprender se reduce y el nuevo conocimiento se retiene por más tiempo y se aplica con mayor efectividad.

Es bastante probable que el estudiante se olvide de un hecho que se encuentra en conflicto con una forma de pensar que le inspira confianza. Esto quiere decir, que los seres humanos retenemos los hechos que se adaptan a nuestras ideas básicas de lo que es verdadero y razonable (Ausubel, 2002).

La retención suele ser muy alta con respecto a las ideas importantes y útiles a corto plazo y el olvido suele producirse principalmente con respecto al conocimiento que no se usa.

V. LA COMPRESIÓN E INTERIORIZACIÓN

Esta fase es una de las más avanzadas en un proceso de aprendizaje, ya que involucra

el pensamiento: la capacidad de abstracción y comprensión de conceptos, así como la memoria significativa. La comprensión está íntimamente relacionada también con la capacidad crítica del estudiante. A medida que comprende un contenido, esto le ayuda a juzgarlo, a relacionarlo con contenidos anteriores y a conceptualizar los nuevos casos presentados (Díaz et al., 2011).

Como se mencionó, lo significativo de los contenidos que se enseñan juega un papel importante en la mayor o menor comprensión de los mismos. Sin embargo, frecuentemente puede resultar difícil juzgar lo que resulta significativo para un estudiante o para otro. El único signo seguro de comprensión, por tanto, es la transferencia: una respuesta acertada o la explicación de una situación nueva basada en los conocimientos comprendidos previamente, o la reconstrucción de una respuesta dada con anterioridad.

Otra forma de verificar que ha ocurrido la comprensión correcta de un conocimiento es cuando el estudiante puede efectuar la aplicación del mismo en un caso o situación poco familiar. Esta comprensión es más profunda cuando se llega a un grado de conocimiento teórico-práctico.

Lo importante durante la fase de comprensión es que se capte lo general en unidad con lo particular, lo singular, lo esencial. Por tanto, un estudiante que haya comprendido un tema deberá poder presentarlo en el futuro no necesariamente de una manera rígida, pero si correcta y precisa.

Por tanto, la abstracción consiste en la división o separación de una determinada faceta de un tema tratado, de una cualidad particular, de un dato o factor, de un fenómeno que lo explique, en tanto estos sean esenciales en cualquier forma. Una buena comprensión debe también incluir un juicio crítico por parte del estudiante; a partir de este juicio se originará una adecuada interiorización del conocimiento; esto significa que el estudiante ha llegado a relacionarse con el contenido de manera personal, solo así se logrará que el individuo conserve la impresión del conocimiento (Marzano y Pickering, 2014).

VI. LA ASIMILACIÓN

Una fase del proceso de aprendizaje en la cual se almacenan o guardan los aspectos positivos de los conocimientos y experiencias a los que el estudiante o aprendiz estuvo expuesto, el individuo suele conservar estos aspectos a mediano y largo plazo, ya porque satisfacen sus necesidades, ya porque cubren sus intereses o porque los puede poner en práctica en su vida diaria.

Es así como no todo conocimiento o hecho comprendido es asimilado o guardado en el individuo, sino que son solo algunos los que se conservan en su interior.

La asimilación de un conocimiento dado en un individuo afectará fundamentalmente su comportamiento posterior ya que su yo interno se habrá enriquecido por los conocimientos asimilados.

Talizina (1988), en este mismo sentido, enuncia que: el camino del desconocimiento al conocimiento no se caracteriza por la sustitución de unos errores por otros, sino por la sustitución de las formas de existencia de los nuevos conocimientos que se diferencian por el grado de generalización, reducción, etc.

Cabe entonces mencionar que sin una correcta asimilación el proceso completo de aprendizaje no se produciría, ya que solo después de haberla alcanzado el estudiante mostrará nuevas actitudes y criterios ante las experiencias que se le presenten en base a los conocimientos que haya asimilado.

VII. LA APLICACIÓN

Los cambios conductuales originados en el individuo (estudiante, aprendiz) a lo largo de las fases anteriores, casi siempre suelen afirmarse fuertemente cuando son puestos en práctica o "aplicados" en situaciones nuevas, pero similares a la original, y surten un efecto eficaz y positivo en ellas originando espontáneamente un estado de satisfacción interna en el individuo.

En este sentido, Spurling (1972) enuncia que: en muchas situaciones problemáticas el no llegar a una solución adecuada puede resultar en algo más que simple molestia. En muchas situaciones la propia supervivencia podría depender de nuestra capacidad para resolver el problema que se nos presenta...

De ello se desprende que cuando un conocimiento asimilado no puede ser aplicado en una situación nueva podría originar en el estudiante un sentimiento de frustración, causando que dicho conocimiento no se afirme y lentamente se pierda.

Por consiguiente, la aplicación correcta de un conocimiento o experiencia a una situación nueva constituirá una pauta eficaz para observar el cambio conductual en un estudiante y para verificar si efectivamente el proceso de aprendizaje se desarrolló de manera adecuada. Así, cuando un conocimiento asimilado es aplicado en la vida diaria por el estudiante, enriquece a éste e indudablemente le permite ampliar su campo de acción.

VIII. LA TRANSFERENCIA

Es el efecto que una tarea de aprendizaje produce sobre otra; por ejemplo, enseñamos a los niños pequeños los sonidos y nombres de las letras para que luego aprendan a leer; asimismo, les enseñamos a manejar balones de una manera rudimentaria, para que más adelante el dominio de los mismos les permita aprender a jugar fútbol o baloncesto (Clifford, 1981).

En este sentido, suele afirmarse que transferencia y aprendizaje prácticamente son la misma cosa, el aprendizaje significativo es la vinculación del nuevo material aprendido con el ya asimilado anteriormente: lo viejo siempre afectará a lo nuevo de alguna manera (Ausubel, citado por Clifford, 1981).

Sin embargo, resulta más práctico considerar a la transferencia como una etapa del aprendizaje y no como el aprendizaje mismo, ya que la unificación integradora de conocimientos y experiencias diversas se unen en ella para resolver una situación o problema nuevo.

Dentro de este contexto, cabe recalcar que no todo lo que se enseña en los centros educativos, a veces inclusive en la universidad, es aplicado por el individuo en situaciones posteriores, es decir, no es susceptible de transferencia; por ello, los docentes de los diferentes niveles debemos realizar un esfuerzo para favorecer el desarrollo de conductas útiles –adquiridas a través de aprendizajes- en situaciones posteriores nuevas.

IX. LA EVALUACIÓN

Constituye la etapa final del proceso de aprendizaje; de la observación e interpretación de los resultados de éste depende que el proceso se reencauce, modifique o mantenga con el mismo ritmo. Constituye una fase imprescindible en un verdadero proceso de aprendizaje.

Las actividades y procesos de evaluación de la calidad y cantidad del aprendizaje suele ser una parte habitual y necesaria dentro de la práctica pedagógica.

Con el apareamiento de diversas maneras de evaluación, ésta ha evolucionado considerablemente desde formas básicas de comprobación de resultados de destrezas básicas adquiridas hasta formas de evaluación de resultados más complejos, tales como comprensiones, actitudes, valores, aptitudes especiales, destrezas avanzadas, rasgos personales, sociales y morales.

Por tanto, hay muchas maneras como los docentes pueden tratar de evaluar los adelantos de sus estudiantes, desde la mera observación directa, la observación sistemática, hasta los test estandarizados que evalúan el desarrollo de competencias puntuales (Villardón, 2006).

Finalmente, algo muy importante que se debe recalcar es que la efectividad de una evaluación cualquiera depende directamente del momento en el que se la realice y de los medios que se utilicen para aplicarla. Si el momento y el medio son los adecuados, indudablemente los resultados de la evaluación reflejarán la nueva realidad conductual que el estudiante ha adoptado frente al proceso de aprendizaje que atravesó.

CONCLUSIONES

El desarrollo de un aprendizaje formal implica el cumplimiento generalmente consciente de varias fases entrelazadas entre sí, a veces con límites claros entre ellas, a veces con límites difusos: motivación, interés, atención, adquisición, comprensión, asimilación, aplicación, transferencia y evaluación.

El cumplimiento cabal de estas fases suele necesitar niveles diferentes de esfuerzo y planificación por parte de los docentes y los estudiantes; igualmente, cabe mencionar que estas fases pueden cumplirse dentro o

fuera del centro educativo, dependiendo de la temática propia de uno u otro aprendizaje.

La interdependencia entre una y otra fase suele ser alta, dentro de un contexto de aprendizaje formal (escuelas, colegios, institutos, universidades) y la consecución de buenos resultados dependerá de varios factores: por ejemplo, que al inicio del proceso la motivación y el interés hayan sido desencadenados de tal manera que la expectativa por aprender algo nuevo sea lo suficientemente fuerte para que el aprendiz invierta el tiempo y el esfuerzo posteriores necesarios para ello.

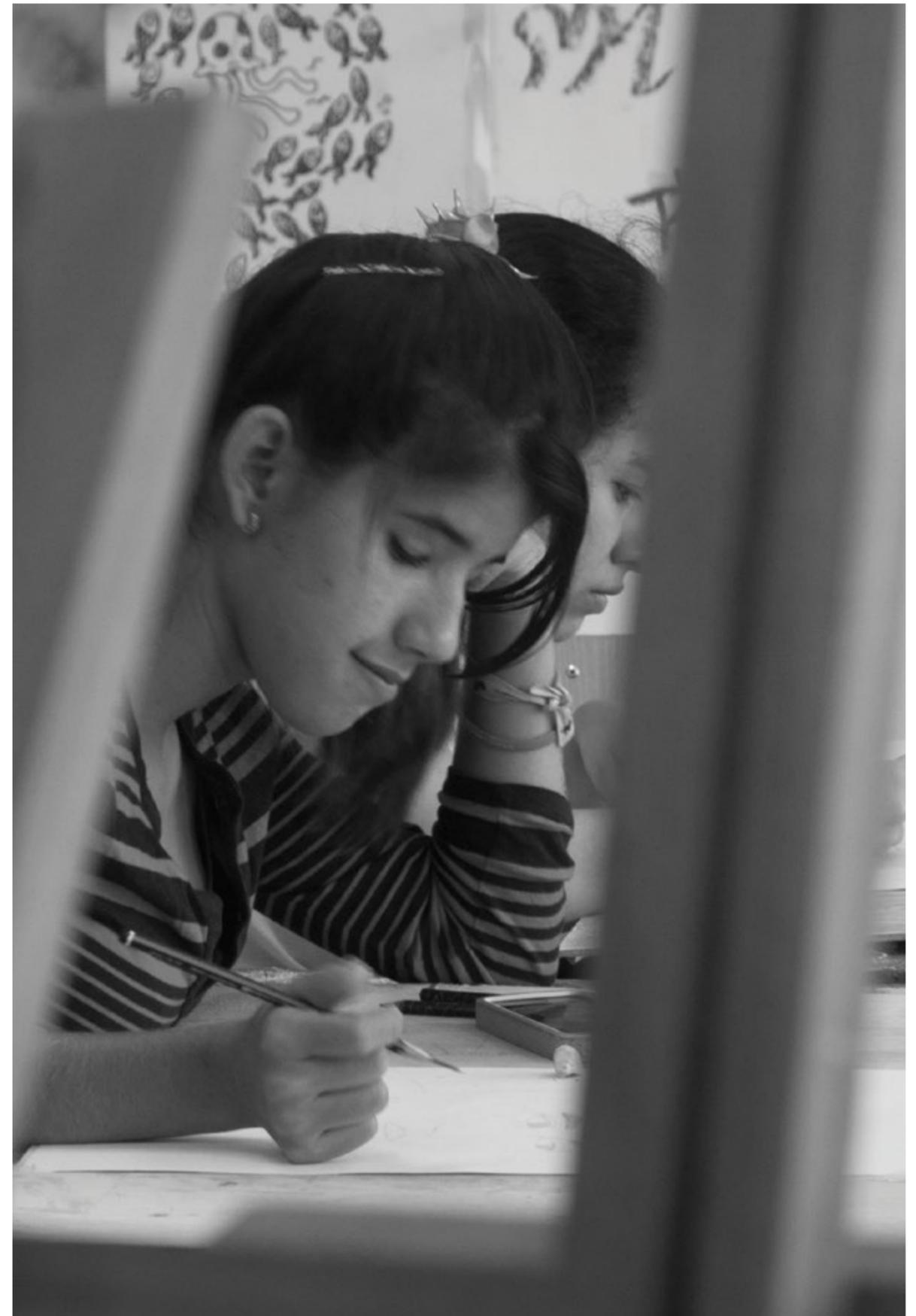
Solo así se podrán alcanzar niveles de atención y colaboración suficientes que permitan al individuo (estudiante) involucrarse de lleno en el proceso, pudiendo luego adquirir, comprender y asimilar los nuevos conocimientos de manera integral.

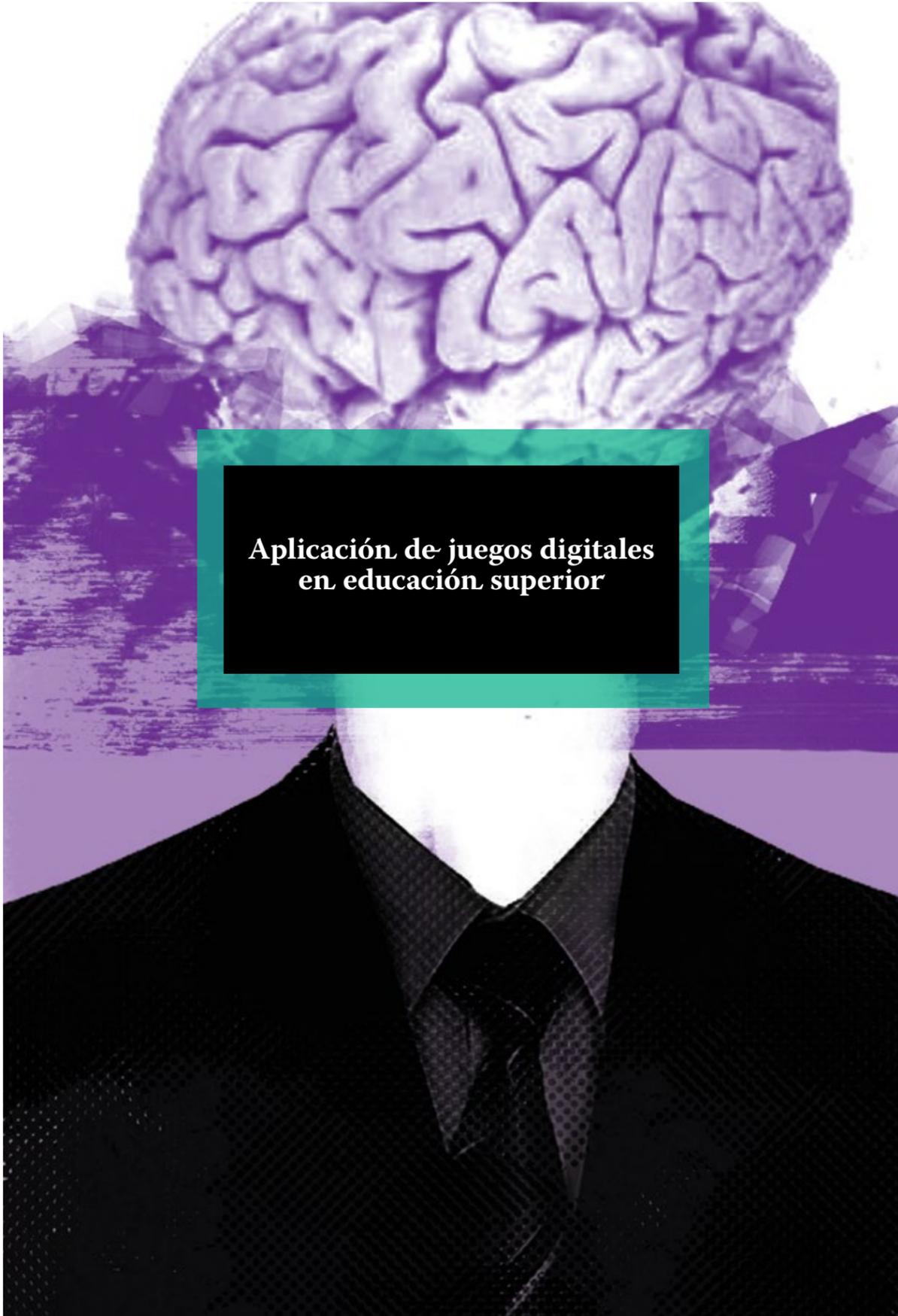
La aplicación y transferencia de los nuevos conocimientos son etapas posteriores del proceso, que permiten observar la efectividad del aprendizaje desarrollado, aplicando los nuevos conocimientos en contextos constituidos por situaciones cotidianas reales, necesarias de enfrentar y/o resolver.

Finalmente, la evaluación cualitativa y cuantitativa de los resultados del aprendizaje constituye una fase que permite observar sistemáticamente, caracterizar e inclusive, cuando sea necesario, medir en base a una escala matemática el alcance de estos resultados. El grado de alcance de éstos, así como el análisis del proceso integral de aprendizaje efectuado, permitirá luego la retroalimentación del sistema educativo y la implementación de acciones de mejora continua en nuevos procesos de aprendizaje en el futuro. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Beltrán, J. (2002). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Boujon, C. y Quaireau, C. (2004). *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Clifford, M. (1981). *Enciclopedia práctica de la pedagogía*. Tomo II. Barcelona: NeoJobs.
- Díaz, E., Alvarino, G. y Carrascal, N. (2011). *Enfoques de aprendizaje y niveles de comprensión*. Montería-Colombia: Universidad de Córdoba.
- Marzano, R. y Pickering, D. (2014). *Dimensiones del aprendizaje*. México: ITESO.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos S.A.
- Oleas, N. (2011). Evidencia del aprendizaje por competencias. *Qualitas Vol. 1: 5-24*.
- Pozo, J. y Monereo, C. (Coords.). (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Rubinstein, J. (1967). *Principios de Psicología General*. México: Grijalbo.
- Sperling, A. (1972). *Psicología simplificada*. México: Cía. General.
- Talizina, N. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Progreso.
- Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Madrid: Edebé.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI, Vol. 24: 57-76*.





Aplicación de juegos digitales en educación superior

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo analizar el efecto del software Juegosis en el aprendizaje de la asignatura de Análisis Orientado a Objetos. Se trabajó con una metodología cuasi experimental pre-test y post-test con grupos intactos, los participantes fueron 80 estudiantes del séptimo semestre de la Carrera de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Técnica de Machala, cursantes de dicha asignatura. Los resultados detectan que el uso de juegos digitales permite mejorar la comprensión de algunos conceptos, incrementar la motivación e integración de saberes y promover el trabajo colaborativo.

PALABRAS CLAVES: juego digital; trabajo colaborativo; interacción; motivación; integración

ABSTRACT

“APPLICATION OF DIGITAL GAMES IN HIGHER EDUCATION“

The research objective was to analyze the effect of juegosis software in the learning of the subject of object-oriented analysis. Working with a quasi-experimental methodology Pre-test and post-test with intact groups, the participants were 80 students on the seventh semester from the Career of Systems Engineering of the Technical University of Machala, students of this subject. The results allowed us to detect that the use of digital games allows you to better understand some concepts, increases motivation and integration of knowledge, in addition to promote collaborative work.

KEYWORDS: digital game; collaborative work; interaction; motivation; integration

 ROSEMARY SAMANIEGO OCAMPO
 Universidad Técnica de Machala, Ecuador
 rsamaniego@utmachala.edu.ec

 EDGUIN SARANGO SALAZAR
 Universidad Técnica de Machala, Ecuador
 esarango@utmachala.edu.ec

ARTÍCULO RECIBIDO: 27 DE OCTUBRE DE 2015
 ARTÍCULO ACEPTADO PARA PUBLICACIÓN: 4 DE ENERO DE 2016
 ARTÍCULO PUBLICADO: 30 DE JUNIO DE 2016

INTRODUCCIÓN

La integración de las nuevas tecnologías para la enseñanza en la educación superior aporta mayores desafíos para los docentes, de allí las preguntas ¿Cómo mantener motivado al estudiante? ¿Cómo afianzar sus conocimientos?, es por ello que los docentes deben buscar estrategias activas de aprendizaje, que privilegien los ritmos diferenciados de los estudiantes (Soflano, Connolly, & Hailey, 2015)

Prensky (2004) expone las diferencias entre “nativos e inmigrantes digitales” y reclama de los profesores nuevas formas de enseñar para conectar a los estudiantes con su propio proceso de aprendizaje. Los jóvenes de hoy no pueden aprender como los jóvenes de ayer, porque son diferentes sus procesos cognitivos y su cultura. La escuela tradicional debe incorporar formatos educativos basados en el entretenimiento, investigaciones desarrolladas por Shahriarpour & Kafi (2014) demuestran que el uso de juegos digitales han tenido un papel importante en el aumento del nivel de aprendizaje y la motivación.

Desde el punto de vista cognitivo, Castillejo (1987) y Bandura, (1984) sugieren que quienes juegan adquieren mejores estrategias de conocimiento, modos de resolver problemas, se benefician en sus habilidades espaciales y aumenta su precisión y capacidad de reacción; amplían la motivación en el aprendizaje como consecuencia implícita de su aplicación.

Para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo el concepto de “aprender jugando” (Giessen, 2015), se desarrolló como propuesta un juego digital “Juegosis”, compuesto de actividades innovadoras que incentiven a los estudiantes a participar en clase, trabajar en grupo, resolver problemas basados en el análisis previo, entre otras., cuyo objetivo fue analizar los efectos de su uso determinando si mejora la comprensión

de conceptos, incrementa la motivación en los estudiantes y promueve el trabajo colaborativo.

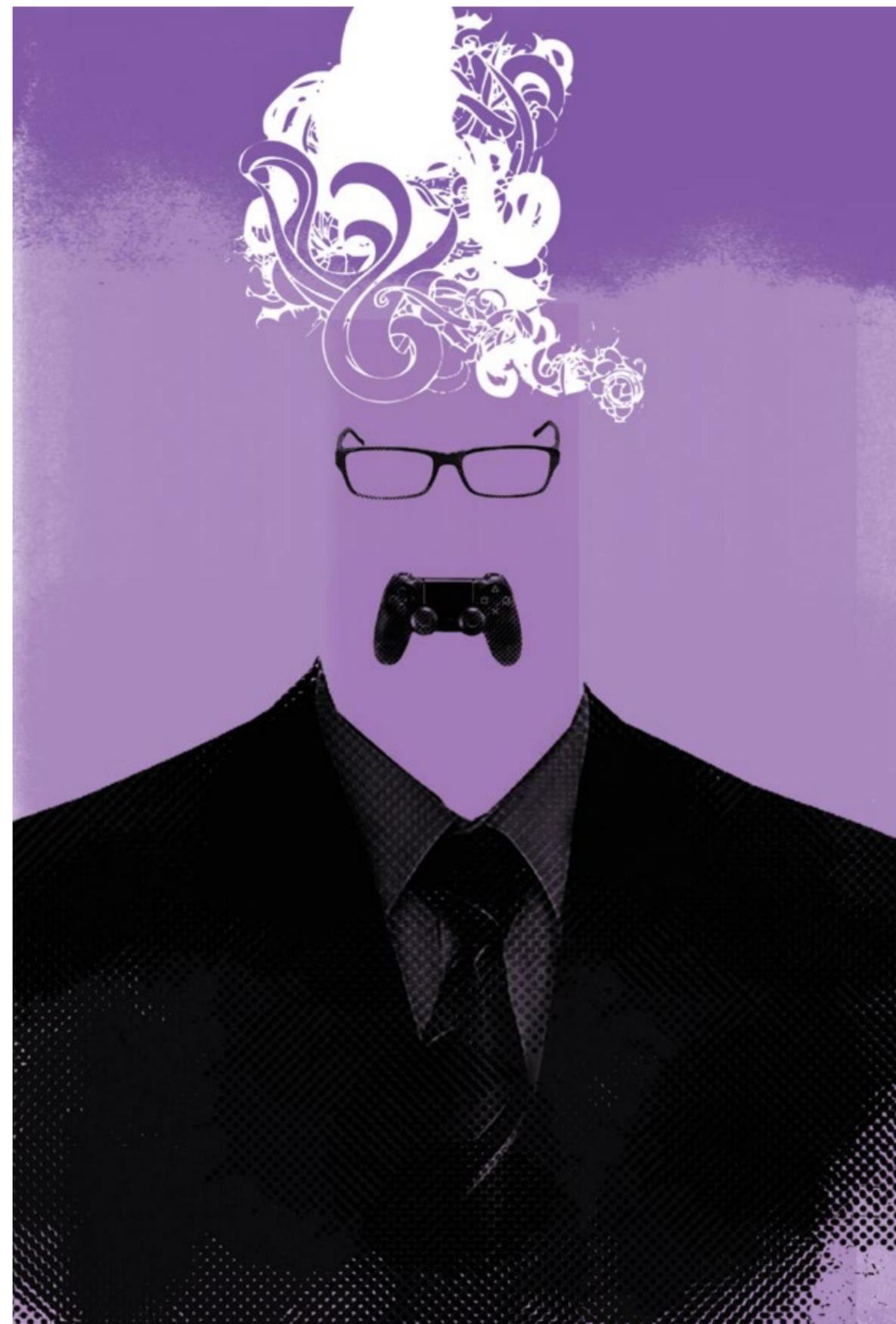
La propuesta se sustentó en la teoría de Prensky (2004), y en lo expuesto en el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2013), donde se estipula que el juego en el ámbito de la educación es visto desde una nueva perspectiva, este terreno de acción se ha extendido a la idea de que los juegos son herramientas efectivas para construir conceptos y simular experiencias reales. Durante el proceso de interacción de los estudiantes para entender y resolver problemas, se logra, además del aprendizaje del conocimiento propio de la materia, que puedan elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje, que comprendan la importancia de trabajar colaborativamente, que desarrollen habilidades de análisis y síntesis de información, además de comprometerse con su proceso de aprendizaje. (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2010).

1.- JUEGOS DIGITALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Los juegos digitales también son definidos como juegos serios que educan, entrenan e informan. Estos juegos son diseñados para un propósito primario a más del entretenimiento, placer o diversión. La intención inicial de los juegos digitales es combinar los aspectos serios (aprendizaje, instrucción, etc) con el aspecto de juegos digitales (juego) (Sorensen & Meyer, 2007)

El libro de Prensky M. (2001) manifiesta que la aplicación de los juegos digitales en la educación aparece aproximadamente en los años 90; sin embargo, en los últimos años, se ha notado el interés por el uso de éstos en todos los ámbitos educativos; en educación superior existe una amplia gama de juegos digitales, por ejemplo:

- EYE-OK, es un juego digital desarrollado para jóvenes, padres y docentes cuya finalidad es aprender buenas prácticas sobre salud visual y, además, se pueden realizar test ópticos que permiten detectar disfunciones visuales (Escobar & Lobo, 2011).



- INNOV8, es un juego de simulación de negocios en 3D, permite aprender los procesos críticos de éxitos desde diferentes perspectivas modelando los procesos de negocio, dirigido a estudiantes de educación superior, desarrollado por IBM. (IBM-Corporation, s.f.)

El juego "Juegosis" fue aplicado a los estudiantes de séptimo semestre de la asignatura "Análisis Orientado a Objetos" en la Carrera de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Técnica de Machala, quienes reciben clases en laboratorios de computación dotados con Internet.

II.- ELEMENTOS DE JUEGO DIGITAL:

Tomados de Simkova (2014) y de Butler (2014) se han considerado los siguientes elementos: a) Reglas claras.- Según Prensky (2005) se busca orientar a los usuarios en el uso del juego y no lo contrario, necesitan saber ¿Qué se espera de ellos? y ¿Cómo funciona la dinámica del juego? esto para poder desenvolverse de manera correcta; b) Metas y objetivos.- Se debe responder a las siguientes interrogantes ¿Cuál es el objetivo de aprendizaje? ¿La estructura del juego es apropiada para los objetivos de instrucción? ¿Está alineado con las características de la audiencia y el uso previsto? c) Resultados y retroalimentación inmediata.- Los juegos proveen cierta retroalimentación para los estudiantes respecto a si están realizando bien o mal las acciones que exige el juego, el docente debe considerar que la retroalimentación es continua durante todo el proceso; d) Competición.- Se necesita generar un desafío equilibrado con el fin de mantener la atención y la competitividad de los estudiantes, por lo que se debe cumplir con las capacidades de las personas que utilizan el juego; e) Interacción.- Cada acción que realiza el usuario tiene una consecuencia en el juego, ya que al tener la capacidad de ver los resultados en tiempo real, cambiar sus disyuntivas y ver cómo esto influye en su desempeño, es considerada interactividad; f) Recompensa.- La estimulación es una de las alternativas para que los estudiantes se motiven a continuar en el juego; g) Factor de diversión.- El juego no debe ser muy sencillo porque los estudiantes se aburrirán, ni muy difícil porque se frustrarán, debe tener equilibrio y aumentar el entretenimiento para que realice las actividades con entusiasmo.

III.- JUEGOSIS: ESTRUCTURA Y FUNCIONALIDAD

El juego es variado y tiene en su primera parte un formato conocido, basado en el juego "¿Quién quiere ser millonario?", se presentan las preguntas de manera aleatoria y para contestar el estudiante debe dar clic sobre la opción que crea correcta antes que el tiempo termine; podrá utilizar el comodín 50/50 para eliminar dos opciones incorrectas y a medida que el estudiante responda las preguntas correctamente avanzará al siguiente nivel, el cual presenta de manera visual los elementos del juego, finalmente llega al último nivel donde debe desarrollar un puzzle.

El juego digital se basa en la resolución de problemas por medio del análisis previo, se estimula la memoria y el análisis del contenido de la asignatura para que los estudiantes relacionen y diferencien ágilmente los actores, casos de uso, relaciones, etc.

A continuación, en la figura 1, se presenta la ventana principal del juego digital. (Anexos)

Donde encontramos los siguientes botones:

- Iniciar juego: inicia el juego con sus diferentes fases
- Tutorial: indica la estructura del juego iniciando con las metas y objetivos, reglas, interacción, recompensas, resultados y retroalimentación
- Capacitación: síntesis de la asignatura para que sea revisado antes de iniciar el juego
- Score: en cualquier momento puede revisar el puntaje acumulado
- Práctica: antes de iniciar el juego puede realizar una simulación sobre la temática del juego para ir recordando lo estudiado.

En la siguiente figura se encuentra el simulador de práctica. (Anexos)

CONSIDERACIONES:

- Se juega en grupos pequeños de dos o tres integrantes para promover el trabajo colaborativo, orientados por el docente que es el encargado de propiciar el diálogo en el grupo, además de apoyarlos en la búsqueda de información correcta para resolver el problema planteado.

- Se da un tiempo prudente para que los estudiantes resuelvan correctamente la pregunta planteada, si el tiempo termina y no se ha contestado aún, éste inicia nuevamente. En caso de responder de forma errónea se redirige al estudiante a la retroalimentación (Mohamad & Seng, 2014).

- Se presenta el record de los equipos (puntos y emblemas de identificación de grupo). El equipo que haya obtenido el más alto puntaje es el ganador. De esta manera, se logra dar ese toque especial al juego que es la competitividad.

IV.- METODOLOGÍA

La investigación es de tipo cuasi experimental. Se utilizó un diseño pre-test y post-test de grupos intactos, configurados por la adherencia a los paralelos de la asignatura Análisis Orientado a Objetos de la Carrera de Ingeniería de Sistemas de la UTMACH. Cada grupo estuvo constituido por 40 estudiantes. El desarrollo del estudio siguió la secuencia que a continuación se describe: a) selección de grupos experimental y control respectivamente; b) estimación de las variables dependientes fijación de conceptos, trabajo colaborativo, motivación; c) igualación de grupos; d) aplicación del tratamiento (juego Juegosis) al grupo experimental (G1) y las clases convencionales sin apoyo tecnológico al grupo control (G2); e) contrastación de los efectos de cambio (post-test), la igualación de grupos y la estimación de los potenciales cambios observados como consecuencia del tratamiento fue realizado a través de la prueba t de student para muestras independientes, debido a lo robusto de sus resultados.

V.- RESULTADOS

Para la aplicación del Juegosis a los grupos intactos, se procedió a establecer la normalidad de las distribuciones de los grupos designados como experimental y control respectivamente. Para ello se procedió a calcular la prueba de Kolmogorov-

Smirnov, cuyos resultados sugieren ausencia de normalidad en las distribuciones (ver tabla 1). No obstante, considerando que la prueba T es robusta ante esta condición, se procedió a igualar los grupos, en aras de garantizar que ambos tenían las mismas condiciones de arranque previo a la aplicación del Juegosis. Los resultados (ver tabla 2) indican que a nivel de pre-test no se observan diferencias entre los grupos experimental y control en relación a los elementos estimados, ya que los niveles de significación se encontraron por encima del p valor ,equivalente a 0,05.

Finalizada la sexta semana se aplicó un post-test con el fin de verificar el nivel de asimilación del contenido de aprendizaje de la asignatura, de acuerdo a si hubo incremento en la fijación de contenidos, trabajo colaborativo, pensamiento crítico y motivación. Los resultados (ver tabla 3) sugieren que el programa tuvo efectos favorables en el grupo objeto de intervención, ya que el p valor refiere que existen diferencias en el grupo experimental y control respectivamente.

VI.- ANÁLISIS

Los resultados de pre-test y post-test sugieren que el juego incrementa la motivación, se mejora el trabajo colaborativo, coincidiendo con Deterding, Khaled, Nacke & Dixon (2011) que manifiestan que con la utilización del juego digital se puede lograr que los estudiantes se involucren, motiven, concentren y se esfuercen en participar en actividades que antes se podrían clasificar de aburridas y que con el juego digital pueden convertirse en creativas e innovadoras".

Además, la utilización del juego digital permitió mejorar la comprensión de algunos conceptos de la asignatura; de acuerdo a Belloti et al (2014) proporcionan ambientes donde pueden cometer errores y finalmente aprender.

CONCLUSIONES.

Los resultados indican que el grupo experimental obtuvo mejores estadísticas en el post-test, quedando demostrado en esta propuesta, que el uso de juegos digitales permitió fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje por ser una nueva e innovadora estrategia aplicada en el aula.

Se debe seguir investigando sobre esta temática para generalizar resultados, sin embargo se pudo determinar que:

– El uso de juegos digitales basados en la resolución de problemas para la enseñanza en la educación superior, constituyen una alternativa prometedora para lograr incrementar los niveles de solidez en la asimilación de contenidos y comprensión de conceptos.

– Se pudo evidenciar la motivación en la participación del juego, además de concienciar sobre el papel del ingeniero de sistemas en la sociedad actual, trabajando paso a paso para lograr el objetivo del proceso de aprendizaje (Mohamad & Seng, 2014)

– El trabajo colaborativo fue desarrollado de manera abierta, cada integrante del grupo colaboró al máximo para obtener las mejores puntuaciones y ubicarse en los primeros lugares, de esta manera se fomenta la competitividad y se evidencia una forma divertida e innovadora en el desarrollo de la clase. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A. Martínez Román, V. G. (2010). Aplicación del aprendizaje basado en problemas a la formación en competencias de trabajadores sociales. Recuperado el Septiembre de 2013, de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13199/24/PROPUESTAS%20CAP.%2024.pdf>
- Ahrens, D. (2015). Serious Games – A New Perspective On Workbased Learning . Procedia - Social and Behavioral Sciences .
- Andrade, M. T. (Julio de 2010). El ABP como estrategia didáctica para la enseñanza de la asignatura de inteligencia artificial, de sexto nivel de la escuela de sistemas de la potificia universidad católico sede Santo Domingo. Santo Domingo. Recuperado el Septiembre de 2013, de <http://ftp.puce.edu.ec/bitstream/22000/3685/1/T-PUCE-3712.pdf>
- Bandura, A. (1984). Teoría del aprendizaje social. Madrid: Espasa - Calpe.
- Belloti, F., Berta, R., De Gloria, A., Lavagnino, E., Antonaci, A., Dagnino, F., . . . Mayer, I. (2014). Serious games and the development of an entrepreneurial mindset. Entertainment Computing.
- Brom, C., Preuss, M., & Klement, D. (2011). Are educational computer micro-games engaging and effective for knowledge. Computers & Education.
- Butler, Y. G. (2014). The use of computer games as foreign language learning tasks. System, 1-12. doi:doi.org/10.1016/j.system.2014.10.01
- Catillejo, J. L. (1987). Pedagogía Tecnológica. Barcelona: CEAC.
- Dale, E. (1969). Audiovisual Methods in Teaching. Dryden Press.
- De Grove, F., Bourgonjon, J., & Van Looy, J. (2012). Digital games in the classroom? A contextual approach to teachers' adoption. Computers in Human Behavior.
- Detterding, S., Khaled, R., Nacke, L., & Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a definition. In CHI.
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2010). El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica. Monterrey. Recuperado el Septiembre de 2013, de <http://www.ub.edu/mercanti/abp.pdf>
- Erhel, S., & Jamet, E. (2013). Digital game-based learning: Impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness. Computers & Education.
- Escobar, B., & Lobo, A. (04 de 2011). La perspectiva Educativa de los Videojuegos, una realidad tangible. Revista Digital de Investigación Educativa II Edición. Recuperado el 28 de 12 de 2015, de http://www.revistaconecta2.com.mx/archivos/revistas/revista2/2_3.pdf
- Fátima del C. Martínez, L. T. (Diciembre de 2010). El Aprendizaje Basado en Problemas.Experiencia Piloto en la Enseñanza de un Lenguaje de Programación. Argentina. Recuperado el Septiembre de 2013, de <http://www.herrera.unt.edu.ar/revistacet/torresdocencia.pdf>
- Gari Calzada, M. A., & Rivera Michelena, N. M. (2013). Las acciones del tutor en el aprendizaje basado en la solución de problemas en una universidad rural de África del Sur. RED-U. REVISTA DE DOCENCIA UNIVERSITARIA, 153 - 170.
- Giessen, H. (2015). Serious games effects: an overview. Procedia Social and Behavioral Sciences.
- IBM-Corporation. (s.f.). IBM. Obtenido de INNOV8 2.0: <http://www-01.ibm.com/software/solutions/soa/innov8/index.html>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2013). Informe Horizon 2013: Enseñanza Universitaria . Austin.
- Méndez, L., & Del Moral, M. (2015). Investigación e Innovación Educativa con Videojuegos. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 13(2), 211-218. doi:10.14204/ejrep.36.15079
- Mohamad, M., & Seng, W. (2014). Computer Game As Learning and Teaching Tool For Object. Procedia - Social and Behavioral Science.
- Moreno-Ger, P., Burgos, D., Martínez, I., Sierra, J., & Fernández-Manjón, B. (2008). Educational game design for online education. Computers in Human Behavior.
- Ortiz, J. A., González, A. G., Marcos, A. P., & Nardiz, V. A. (2010). Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional. Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria., 3(2), 79 - 85. Recuperado el Septiembre de 2013, de http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/ABP/molina.pdf
- Ouahbi, I., Kaddari, F., Darhmaoui, H., Elachqar, A., & Lahmine, S. (2015). Learning Basic Programming Concepts By Creating Games With. Procedia - Social and Behavioral Sciences .
- Prensky, M. (2001). Digital Game - Based Learning. Mc Graw-Hill.
- Prensky, M. (2004). Nativos e Inmigrantes Digitales.
- Prensky, M. (2005). Computer Games and learning: Digital Game-Based Learning. Obtenido de <http://www.itu.dk/people/jrbe/DMOK/Artikler/Computer%20games%20and%20learning%202006.pdf>
- Riemer, V., & Schrader, C. (2015). Aprendizaje con concursos, simulaciones y aventuras: las actitudes de los estudiantes, las percepciones. Computers & Education.
- Rugelj, J. (2014). Los videojuegos serios en la educación en Informática. novática .
- Shahriarpour, N., & Kafi, Z. (2014). On the Effect of Playing Digital Games on Iranian Intermediate EFL Learners' Motivation toward Learning English Vocabularies. Procedia - Social and Behavioral Sciences .
- Simkova, M. (2014). Using Of Computer Games In Supporting Education . Procedia - Social and Behavioral Sciences .
- Soflano, M., Connolly, T., & Hainey, T. (2015). An Application of Adaptive Games Based Learning based Learning Style to Teach SQL. Computers & Education.
- Sorensen, B., & Meyer, B. (2007). Serious Games in language learning and teaching – a theoretical perspective. Digital Games research Association Conference, 559-566.
- Sun, C.-T., Ye, S.-H., & Wan, Y.-J. (2015). Efectos de los videojuegos comerciales de elaboración cognitiva de conceptos físicos. Computers & Education.
- Tao, Y.-H., Cheng, C.-J., & Sun, S.-Y. (2009). What influences college students to continue using business. Computers & Education.
- Urh, M., Vukovic, G., Jereb, E., & Pintar, R. (2015). The model for introduction of gamification into e-learning in higher education. Procedia - Social and Behavioral Sciences .

ANEXOS



Figura 1. Ventana principal del juego.
Fuente: Elaboración propia.

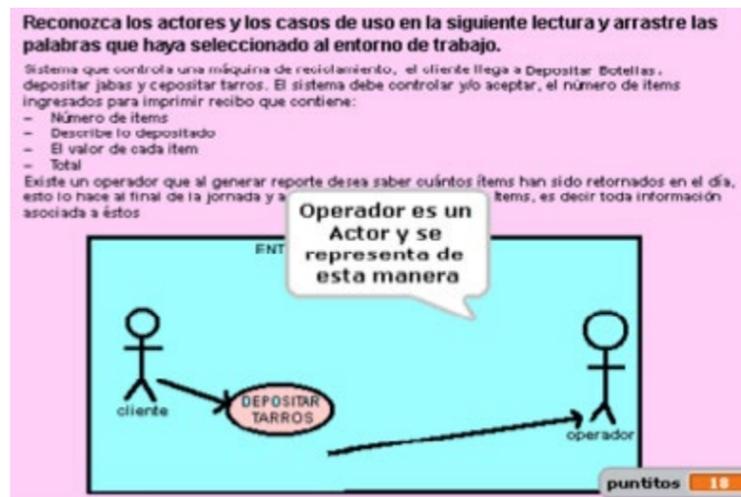


Figura 2. Simulador
Fuente: Elaboración propia.

		Mejorar comprensión de conceptos	Trabajo Colaborativo	Motivación
N		80	80	80
Parámetros normales ^a	Media	3,3500	3,4375	3,5250
	Desviación estándar	1,08324	1,37651	1,44060
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,214	,234	,297
	Positivo	,214	,227	,255
	Negativo	-,136	-,234	-,297
Estadístico de prueba		,214	,234	,297
Sig. asintótica (bilateral)		,069 ^b	,076 ^c	,080 ^c

- a. La distribución de prueba es normal.
- b. Se calcula a partir de datos.
- c. Corrección de significación de Lilliefors.

Tabla 1: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.
Fuente: Elaboración propia.

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Mejorar comprensión de conceptos Pretest	Se asumen varianzas iguales	41,679	,000	,732	78	,466	,15000	,20491	-,25794	,55794
	No se asumen varianzas iguales			,732	64,698	,467	,15000	,20491	-,25927	,55927
Trabajo Colaborativo Pretest	Se asumen varianzas iguales	1,727	,193	1,496	78	,339	,25000	,16708	-,08264	,58264
	No se asumen varianzas iguales			1,496	77,836	,339	,25000	,16708	-,08265	,58265
Motivación Pretest	Se asumen varianzas iguales	2,772	,100	,163	78	,871	,02500	,15291	-,27942	,32942
	No se asumen varianzas iguales			,163	75,581	,871	,02500	,15291	-,27957	,32957

Tabla 2: Prueba de t-student
Fuente: Elaboración propia.

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Mejorar comprensión de conceptos	Se asumen varianzas iguales	2,996	,087	-9,162	78	,000	-1,55000	,16918	-1,86681	-1,21319
	No se asumen varianzas iguales			-9,162	71,810	,000	-1,55000	,16918	-1,88727	-1,21273
Trabajo Colaborativo	Se asumen varianzas iguales	,101	,751	-21,178	78	,000	-2,52500	,11923	-2,76236	-2,28764
	No se asumen varianzas iguales			-21,178	77,701	,000	-2,52500	,11923	-2,76237	-2,28763
Motivación	Se asumen varianzas iguales	5,890	,018	-30,478	78	,000	-2,75000	,09023	-2,92963	-2,57037
	No se asumen varianzas iguales			-30,478	65,681	,000	-2,75000	,09023	-2,93016	-2,56984

Tabla 3: Prueba de muestras independientes.
Fuente: Elaboración propia.

El sentido como categoría de orden discursivo

RESUMEN

Este artículo de carácter reflexivo, enmarcado en una investigación de maestría en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de Tunja, analiza diferentes aproximaciones teóricas planteadas en relación al sentido. Se afirma este concepto como categoría de orden discursivo y como camino para comprender el contexto en el cual se desenvuelve el sujeto desde una extra-posición en la cual intervienen relaciones y convergencias que dan significado a la actividad humana como colectivo que está influenciado por una comunidad y una tradición. Así mismo se describe un diálogo entre la filosofía y la psicología frente a la categoría sentido y sus fronteras en el lenguaje.

PALABRAS CLAVE: discurso; extra-posición; lenguaje; sentido; significado.

ABSTRACT

“THE SENSE AS A CATEGORY OF DISCURSIVE ORDER .”

This reflective paper, framed in a research expertise in Pedagogical and Technological University of Colombia Tunja, analyzes different theoretical approaches raised in relation to the sense. This concept is stated as a category of discursive order and as a way to understand the context in which the subject is developed from an extra-position in which involved relations and convergences that give meaning to human activity as a group that is influenced by a community and a tradition. Also a dialogue between philosophy and psychology against category sense and boundaries in language described.

KEYWORDS: Extra-position; language; meaning; sense; speeches.

 SERGIO ARMANDO OLAVE RODRÍGUEZ
 Fundación Universitaria Juan de Castellanos – Colombia
 sergiolave_90@hotmail.com

ARTÍCULO RECIBIDO: 5 DE ENERO DE 2016
 ARTÍCULO ACEPTADO PARA PUBLICACIÓN: 10 DE FEBRERO DE 2016
 ARTÍCULO PUBLICADO: 30 DE JUNIO DE 2016

INTRODUCCIÓN

Hablar del sentido implica un acercamiento a la construcción del sujeto desde diferentes momentos psicológicos, cognitivos, sociales y culturales. La reflexión del por qué y para qué de una acción genera divergencias en relación a las diferentes propuestas teóricas de algunos autores que han querido explicar el sentido desde cada una de sus disciplinas (Gadamer, 1992; Vigotsky, 1987; Vattimo, 1996; Gergen, 1996)

Este artículo se recoge de una investigación intenta comprender el sentido que atribuyen ciertos sujetos a la realidad que los rodea. El objetivo principal es ofrecer una aproximación al concepto sentido como categoría de orden discursivo abordado desde diferentes perspectivas; asimismo, mostrar cómo el sentido se encuentra en los discursos generando un sistema dinámico de significados más allá de un campo semántico y resaltar los componentes individuales del sentido y el significado y cómo su relación logra potenciarlos entre sí.

Para la localización, selección y análisis de las fuentes consultadas se siguió un procedimiento de búsqueda en las principales bases de datos disponibles en la red (Scielo, Redalyc, ProQuest, e-libro. Dialnet) además de las diferentes revistas científicas que permitieron nutrir el proceso de construcción bibliográfica (Tópicos, ARBOR, Colombian Applied Linguistics Journal, Estudios de Filosofía, Endoxa); después de ello se establecieron categorías de análisis que sirvieron como guía para la construcción del texto, dichas categorías fueron: el sentido, el sentido y el significado, el sentido como categoría de orden discursivo y la comprensión del sentido. Dichas categorías se encuentran expuestas a lo largo del artículo.

I.- EL SENTIDO

Es posible encontrar innumerables definiciones que dan forma al sentido, algunas más vagas que otras, definiciones más complejas y abstractas, y conceptos que nos llevan a pensar más allá de una simple vertiente semántica. Un primer acercamiento sería el planteado en un estudio frente a

las diferentes definiciones de “sentido”, la primera de ellas es el sentido como órgano y forma: “Significa, pues según este primer acercamiento, órgano y forma, centro de funciones y principio estructural, racional del sensorio” (Albizu, 2005, p.2). Por otra parte, hay raíces indogermánicas que nos conducen a otro tipo de significados tales como: *sent*, que significa ir en una dirección o en el latino, *sensus*, que acerca el sentido a la experiencia; otras definiciones que nos coloca de manifiesto Albizu es el sentido como un concepto metacrítico-formal; es decir, que no se puede reducir al modelo de la ciencia físico-matemática. Sin embargo, desde la naturaleza inorgánica aparecen “los sentidos” como: olor, gusto, vista y oído; pero, el sentido va más allá de estas exposiciones. Más adelante Albizu subraya la direccionalidad que ve en el actuar, en los fenómenos de la vida: “sentido es, por tanto, un tecnicismo oscuro, no por su referencia a la sensibilidad sino aquel que sostiene como pensables a ciertos objetos subjetivos complejos: conductas, teorías, historias (...)” (idem).

Vigotsky (1987) por su parte relacionó el sentido al uso de la palabra y las estructuras de significado del lenguaje; así mismo, desde su perspectiva, el sentido estuvo relacionado con la personalidad y la vida psíquica del sujeto. De esta manera se podría decir entonces que dicho sentido sería inherente a las interacciones sociales que el sujeto realizará en su diario vivir, debido a que cada personalidad es única a pesar de tener rasgos similares que compaginen con otros; sin embargo, esto será discutido más adelante por otros autores.

Aunque el sentido esté socialmente puesto, esto es, aunque no sea algo subjetivo construido por cada actor, no es sin embargo único para cada “cosa social” aunque alguna de sus versiones puede ser predominante, lo que depende de quien tenga el poder y, por tanto, cual sea la ideología dominante (Beltrán Villalva, M., 2013, p. 8).

La relación que nace de la subjetividad del sujeto frente a ese algo objetivamente existente en una interacción social crea una intersubjetividad. “El sentido de las cosas sociales es intersubjetivo, esto es, compartido por los miembros de las comunidades de sentido, y por tanto, objetivo” (ibídem, 5). Dichas comunidades de sentido son formadas por las interacciones sociales que se generan entre ellas, es así como no se puede hablar de(l) sentido sino de los sentidos y las varias comunidades que se construyen alrededor de estos.

II.- SENTIDO Y SIGNIFICADO

En este proceso de entender el sentido, es imperativo hablar del concepto “significado”. Aunque estas dos definiciones se acompañen la una con la otra, es necesario hacer énfasis

en los aspectos que las relaciona y que al mismo tiempo las diferencia.

Según Arcila, Mendoza, Jaramillo, & Cañón (2010) para Vigotsky, el significado son representaciones construidas por el sujeto, a través del uso de signos; para Bruner son construcciones entre el hombre y la cultura en la cual está inmerso; y para Gergen el significado es una construcción de relaciones que necesita acciones y suplementos.

El sentido es entonces para Vigotsky una configuración compleja que se constituye por zonas que son inestables, y son inestables porque “los significados son las experiencias, los afectos, las sensaciones, que de manera múltiple, cambiante, líquida, e inmediata, acompañan al símbolo; los significados pueden resumirse, entonces en imágenes” (Martínez, 2011, p. 229). El significado es una de esas zonas que constituyen el sentido y que obtiene la palabra en el entorno que se habla.

Siguiendo a Fernández (1994) el símbolo o lenguaje circula de manera que esto lo convierte en un elemento colectivo que es aceptado y usado por una comunidad, así mismo, posee un significado que es colectivo, y es en la intersubjetividad donde aquello que es objetivo en el símbolo se une con el significado, la comunicación, la realidad y el sentido emergen (cit. en Martínez, 2011, p.21).

III.- EL SENTIDO COMO CATEGORÍA DE ORDEN DISCURSIVO

Hemos establecido el sentido como una conformación de significados que perviven gracias a la interacción social, a unos elementos ideológicos y de intereses para un sujeto o la comunidad de sentido a la cual pertenece; dicho sentido esta mediado por una función lingüística: la función del lenguaje. Para Gergen (1996) es favorecer las relaciones y crear un código común para construir sentido. Así, el sentido entra en el campo del lenguaje y se convierte en un componente que direcciona el discurso del sujeto, este elemento está cargado de las demás representaciones que potencian la acción discursiva. “El sentido es un producto o efecto de la acción discursiva concreta ejecutada por los interlocutores intervinientes”. (Catoggio, 2012, p.106)

Beltrán (2003) empieza a hablar de lo que él denomina el sentido de las cosas sociales, sosteniendo que el sentido de las cosas sociales está en los discursos de manera notoria o escondida, a su vez lo que se pueda decir de esas cosas sociales va expresar su sentido, y es la persona quien habla la que atribuye un sentido que no ha sido creado por él sino interiorizado en los procesos de socialización con otros.

El lenguaje permite comprender al ser en todas sus dimensiones, y desde un plano gadameriano “el ser que puede ser

comprendido es el lenguaje” (cit. en Garagalza, 2005, p.248). Así, como lo que puede ser comprendido es el lenguaje, el lenguaje otorga sentido, “dado que el sentido es esencial para la constitución del lenguaje (no hay lenguaje sin sentido)” (Albizu, 2005, p.13).

El filósofo italiano Vattimo (1996) expresa que el lenguaje y la tradición histórica organizan la experiencia del sujeto, la cual se presenta en forma de diálogo, dicho diálogo está dado entre el intérprete y el texto, en el cual se da una unión de perspectivas frente al sentido como una forma de comprensión para una transformación en la vida del que interpreta.

Vergara (2008) dice que el lenguaje es importante en el proceso de comprender el sentido porque es una herramienta, que si bien es propia, también otorga un mundo de muchos significados para comprenderlo y verbalizarlo, a través de los múltiples diálogos que se dan entre los seres humanos.

Varias investigaciones se han acercado al sentido, a través de la comprensión de significados, concepciones e imaginarios frente a determinado fenómeno social.

En tanto que su construcción exige la actividad textual, el sujeto que da sentido realiza fundamentalmente una actividad de reflexión y reestructuración de su discurso acerca de un campo de saberes. Una vez otorgado el sentido, el resultado es un nuevo discurso que orienta las prácticas y actuaciones de ese sujeto. De ahí que, un estudio del sentido será un estudio de tipo textual (Amaya, 2001, p. 17).

Podemos ver entonces que aunque algunos autores asocian el sentido al lenguaje y otros a la comprensión, su definición supera las fronteras de un simple concepto. Es por así decirlo, una construcción tanto individual como social que esta soportado por elementos culturales, mediado por la palabra que debe ser expresada desde elementos conceptuales, imaginarios y emocionales que transforman el discurso.

IV.- COMPRENSIÓN DEL SENTIDO

Para Gadamer (1992) la comprensión es la interpretación lingüística de los fenómenos que los sujetos experimentan en la vida, entendida como una fuente de sentido: “la comprensión en tanto que reconstrucción de una estructura de sentido- entraña el primado del diálogo, es decir, salir de sí mismo, pensar con el otro y volver sobre sí mismo como otro” (cit. en Vergara, 2008, p. 3). De igual manera es preciso enfatizar en que nacemos en un mundo con reglas ya establecidas, con discursos que ya están hechos y de los cuales entramos a ser parte como sujetos de una sociedad, por lo tanto, la experiencia resulta ser histórica y la comprensión de ésta, su resultado; la experiencia y la comprensión son

la expresión de mundo que está en frente de nosotros y también en nosotros, y cuyo medio de expresión es el lenguaje: “las fuentes de las cuales dimana el sentido están en la manera como el hombre inscribe su existencia en el marco de la cultura, la sociedad y la historia, es importante establecer la orientación extraterritorial interna y externa, psicológica e ideológica de la comprensión” (Cárdenas, McNeil, & Malaver, 2012, p.148)

La orientación interna hace referencia a la comprensión de la vivencia, y la externa, psicológica o ideológica, se relaciona a la parte socioeconómica que penetra en el interior, para generar una significación en relación a la vida social del sujeto. Comprender el sentido no es entender al otro, es situarse en la posición opuesta del enunciado que es el objeto que se busca comprender, de esta manera debe verse el enunciado desde una extraposición, es decir, colocarse afuera de la posición del otro (texto), tomar la distancia necesaria y abordar el objeto desde cierta perspectiva; la extraposición permite la convergencia de diferentes puntos de vista aceptando múltiples relaciones.

Entendemos las cosas de la realidad social porque tienen sentido para nosotros, lo que, obviamente, es fundamental para la sociología, la ciencia que trata de describir y explicar dicha realidad social. Y para una mayor precisión: la comprensión lingüística lo es del significado, en tanto que la comprensión hermenéutica lo sería del sentido (Beltrán Villalva, M., 2013, p. 2)

CONCLUSIONES

Para muchos investigadores la comprensión del sentido los lleva a pensar que es un elemento meramente subjetivo. Pero si bien, su origen es éste, no se puede desconocer que su construcción está dada por elementos sociales y culturales, y que dichos elementos solo son potenciados en la interacción entre individuos; no obstante, es necesario precisar que es el propio sujeto quien da el sentido a determinada acción, es una construcción tanto individual y colectiva lo que genera una intersubjetividad.

El sentido se nutre de los significados, los cuales son construidos en la relación que se da entre el sujeto y la cultura en la cual está inmerso. En la cultura yace el lenguaje que es aceptado y también usado por la comunidad, ese lenguaje es también conocido como el símbolo. El símbolo es un objeto que se asigna a otro objeto para representarlo en la comunicación. Ese elemento objetivo del lenguaje se une con los significados, a través de la comunicación y la realidad, es de este proceso que el sentido emerge.

El lenguaje permite dar dirección al discurso del sujeto, dicho discurso está compuesto

por representaciones. El sujeto atribuye un sentido no creado por él sino un sentido que ha sido interiorizado en los procesos sociales con los demás sujetos.

El lenguaje y la tradición histórica constituyen la experiencia del sujeto, es así, como el lenguaje debe ser reconocido como acción y por tal motivo no debe concebirse como una afirmación subjetiva.

Esta aproximación conceptual se realizó con la finalidad de aportar una mirada más y un punto de partida para la investigación en curso sobre el sentido del aprendizaje del Inglés, a través del análisis del discurso; este escrito reunió algunas perspectivas que permitieron una acercamiento conceptual en relación a la categoría “sentido”; hay otros grandes pensadores de la mente humana que han hecho su aporte con el fin de consolidar y conocer un poco más acerca de este tema; así, se invita a seguir en el diálogo continuo en esta línea de la comprensión.

No está demás decir que se deja una puerta abierta para seguir conociendo e investigando cómo los procesos de apropiación de la realidad en el ser humano se condicionan por elementos culturales y sociales, pero que sin duda alguna, es el propio individuo quien determina el significado que le da a dicha realidad que experimenta en su diario vivir.

Muchos otros autores han tomado estas consideraciones para fortalecer tales planteamientos, así mismo, han considerado el “sentido” como una categoría de orden discursivo. Esto posibilita aún más un mayor entendimiento de la realidad que nos rodea y cómo nuestro sentido se ve influenciado por otros discursos.

Finalmente, se puede enunciar que el sentido desde estas perspectivas es verdadero cuando su esencia objetiva está en una comunidad que lo comparte, pero a su vez es un sentido común cuando quienes lo comparten están convencidos de que es verdadero, y es así, como este sentido tiene un origen social; es entonces cuando el sentido de las cosas sociales emerge. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albizu, Edgardo (2005). “Sentido” una frontera de la filosofía. Tópicos, Sin mes.
- Amaya, G., Herrera, J., León, O. & Calderón, D. (2001). Hacia una comprensión del sentido de la práctica pedagógica del maestro: Escuela, Disciplinas y Contexto- Informe de la fase I del proyecto. Perspectivas Universitarias.
- Arcila Mendoza, P., Mendoza Ramos, Y., Jaramillo, J. & Cañón Ortiz, O. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 37-49. Retrieved March 10, 2016, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982010000100004&lng=en&tlng=es.
- Beltrán, Miguel (2003). *La realidad social*, 2ª ed. (1ª ed. en 1991). Madrid: Tecnos.
- Beltrán Villalva, M. (2013). “La hermenéutica del sentido de las ‘cosas sociales’”. *ARBOR*, 189 (761): a034. doi:<http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.761n3002>.
- Cárdenas Páez, A., McNeil Fernández, A. & Malaver Rodríguez, R. (2012). Comprensión, sentido y pedagogía. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(2) 146-162. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305726043010>
- Catoggio, L. M. (2012). La regla hermenéutica como sistema de significación y producción de texto. *Estudios de Filosofía*, (45), 105-121.
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y método II*, trad. Manuel Olasagasti.
- Garagalza Arrizabalaga, L. J. (2005). *Hermenéutica del lenguaje y simbolismo*. Endoxa, (20), 245-262.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximación a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Martínez Araujo, Zahiry (2011). Consideraciones teóricas para la comprensión del sentido de lo político en la vida cotidiana. *Argos*, Caracas, v. 28, n. 54, enero. Disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-16372011000100009&lng=es&nrm=iso. accedido en 13 oct. 2014.
- Vattimo, Gianni (1996). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Vergara Henríquez, Fernando J. (2008). La apropiación de (l) sentido: las experiencias hermenéuticas de diálogo y comprensión a partir de Gadamer. *Alpha (Osorno)*, (26), 153-166. Recuperado en 13 de octubre de 2014, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012008000100010&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-22012008000100010.
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.





**El teatro de aula como
método de inclusión para
niños y niñas con autismo**

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo reafirmar al teatro como método de inclusión para los niños y niñas con autismo que pertenecen a la asociación “Un lugar para tus sueños” de la ciudad de Portoviejo. Luego de haber realizado un seguimiento en la educación de estos niños y niñas se evidenció si reciben o no formación teatral en sus centros escolares, si son incluidos o no, que tanto influye en ellos esto, y que se puede hacer para sensibilizar a su comunidad más cercana en el conocimiento de la formación teatral como terapia que mejorará su calidad de vida.

PALABRAS CLAVE: Teatro; autismo; inclusión; expresión; comunicación

ABSTRACT

“THE THEATER CLASSROOM AS A METHOD OF INCLUSION FOR CHILDREN WITH AUTISM”

This paper aims to reaffirm the theater as a method of inclusion for children with autism who belong to the association “A place for your dreams” of the city of Portoviejo . Having tracked in the education of these children was evident whether or not receive theatrical training in their schools, if included or not, that both influences them this, and that can be done to sensitize the community closer knowledge of theatrical training as a therapy that will improve their quality of life.

KEYWORDS: Theater; autism; inclusion; expression; communication

 **GLENDA ROCÍO CAICEDO ARÉVALO**
 Universidad San Gregorio de Portoviejo
 grcaicedo@sangregorio.edu.ec

 **LADY DIANA AMÉN BRIONES**
 Universidad San Gregorio de Portoviejo
 e.ladamen@sangregorio.edu.ec

ARTÍCULO RECIBIDO: 15 DE FEBRERO DE 2016

ARTÍCULO ACEPTADO PARA PUBLICACIÓN: 3 DE MARZO DE 2016

ARTÍCULO PUBLICADO: 30 DE JUNIO DE 2016

I. EL TEATRO PARA NIÑOS Y NIÑAS AUTISTAS.

Conceptualizando, el espectro autista, TEA, se define por la característica principal de los niños afectados, que denotan aislamiento y falta de contacto social. El teatro conecta al niño con el mundo del arte, fortaleciendo la sensibilidad, la reflexión, la expresión verbal y no verbal. Su aplicación como recurso escolar está en todos los currículos publicados, y como López, Jerez y Encabo (2009: 13) consideran, es una fuente infinita que nos nutre y nos ofrece estrategias para desarrollarnos íntegramente en el mundo, en la sociedad y como individuos, facilitando algo tan esencial como es la comunicación y la expresión (hablar, leer, escribir, escuchar, conciencia corporal y vocal, icónica, musical).

Pero cuando el actor o actriz son niños autistas, se plantea un gran desafío. Aun así, como herramienta de inclusión ha sido adoptada o aplicada en muchos otros contextos con resultados favorables comprobados, como el programa piloto de Londres Relaxed Performance Project ¹, que dio inicio de manera oficial hace un año con la obra El ratón y su hijo, en Stratford-Upon-Avon, lugar donde naciera William Shakespeare. ¿Su éxito?, ha sido la adecuación de libretos y escenarios para los niños autistas.

Similar trabajo es el de los investigadores de la Vanderbilt University Medical Center quienes han concluido que la práctica del teatro puede ayudar en el tratamiento de las habilidades sociales de niños y niñas con autismo, después de analizar el programa basado en teatro de 10 semanas y 40 horas; los niños que siguieron el experimento (17) mostraron diferencias significativas en la capacidad social (interacción y comunicación), en comparación con un grupo de niños con autismo que no participó en el proyecto (13).²

II. INCLUSIÓN PARA NIÑOS Y NIÑAS AUTISTAS.

Nos compete en este discurso el concepto de “escuela inclusiva”, acuñado por la UNESCO, que se centra en trabajar una atención a la diversidad de necesidades de todos los alumnos, que implica cambios en los enfoques educativos dentro y desde la educación, cuando publica “Inclusion is seen

INTRODUCCIÓN

Vivimos en un mundo de procesos mecánicos que están creados aparentemente para todos los seres humanos; sin embargo nuestra realidad actual demuestra falencias existentes que imposibilitan el hecho de que individuos de determinados sectores maximicen su potencial dentro de sus capacidades.

Este trabajo de investigación apunta a una problemática social de muchas familias en la ciudad de Portoviejo, en la cual el teatro no está potenciando todas sus múltiples ventajas para la sociabilización de los niños y niñas con autismo en el medio, porque normalmente desvinculamos el teatro con el autismo, por desconocimiento, por prejuicios sociales establecidos y que son una muestra de la sociedad discriminatoria en la que vivimos. El teatro como herramienta artística, a más de ser una fuente de recreación, es también una herramienta de inclusión, y para ello se hizo necesario indagar sobre sus múltiples ventajas y las oportunidades que existen en el medio.

Se muestra un estudio nuevo, innovador, que va ligado a las políticas del Buen Vivir y la Inclusión Social, donde el autismo no ha sido abordado de una manera profunda, con soluciones innovadoras que sobrepasen las miradas clínicas o salubristas, siendo factible, porque existen estudios a nivel mundial que dan prueba de la efectividad de la inclusión de niños y niñas con autismo a través del teatro. Desde la Universidad San Gregorio de Portoviejo se pudo dirigir el proceso de investigación en la asociación “Un lugar para tus sueños”, viabilizando un análisis al objeto de estudio y ayudando a promover un diseño de propuesta aplicable y real.

1. Programa desarrollado en el 2014, por la Prince's Foundation for Children and the Arts, en el cual se adecúan obras de teatro para niños con autismo.

2. Investigación experimental publicada en la revista Journal of Autism and Developmental Disorders y el portal Medciencia.com. (2015). Los beneficios del teatro en el autismo.

as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision which covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children” (2005, 13). Como sociedad debemos adaptarnos para atender las necesidades generadas de las capacidades de nuestros niños, y la igualdad es llegar a los objetivos educacionales por diversas estrategias.

Y en el teatro, una estrategia para trabajar con niños autistas es el teatro de aula, y el trabajo de la escuela y la familia es fundamental, recalando que “el teatro recluso en la intimidad del aula, alejado de los aplausos del público y del nerviosismo de sus participantes por los fallos que puedan sucederse, el que se adentra en un contexto pedagógico, donde lo importante pasa a ser la vivencia y no la exhibición pública” (Vacas, 2009:1), es el que va a aportar a la mejor calidad e inclusión de los niños con autismo.

Desde los mandatos gubernamentales se postula el amparo a los niños y niñas con discapacidades, Ecuador a través de su Ministerio de inclusión económica y social, se consolida como entidad pública que ejerce la rectoría y ejecuta políticas, regulaciones, programas y servicios para la inclusión social y atención durante el ciclo de vida con prioridad en la población de niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos mayores, personas con discapacidad y aquellos y aquellas que se encuentran en situación de pobreza, a fin de aportar a su movilidad Social y salida de la pobreza. (2014: parr.1).

III. COMUNICACIÓN PARA NIÑOS Y NIÑAS AUTISTAS.

El problema básico en este trastorno, es la ausencia o errada comunicación del niño autista; Castejón y Navas (2000: 456), hacen énfasis que en las producciones verbales del niño autista no existen los pronombres personales, de tal modo que para referirse a los demás o a él mismo usan los nombres propios. Es lo que se conoce como

omisión pronominal. En otras ocasiones los pronombres personales se emplean de manera inadecuada, por ejemplo, dice “Tú” en lugar de “Yo”, a lo que se denomina inversión pronominal.

El innovador método de Hunter Beat³, es una técnica con base en el ritmo de la métrica (pentámetro yámbico) para regularizar las palpaciones cardiovasculares de los niños, provocando una sensación de seguridad; además que, a través de las expresiones faciales e intercambio de tonalidad de las voces, los niños puedan encontrar una vía de facilitación en la comunicación, en este método se mezclan los juegos sensoriales que surjan del texto y el ritmo de las palabras. Cada juego busca un objetivo distinto. Mejorar la percepción espacial, desarrollar la expresividad facial además de tomar parte en la actividad. El objetivo de este método es poder romper las barreras que impiden a las personas autistas a comunicarse. (parr.6 a 8).

IV. METODOLOGÍA.

El lugar investigado, la asociación “Un lugar para tus sueños”, se ubica en Portoviejo, provincia de Manabí, Ecuador; atiende en la actualidad a 15 niños y niñas que presentan el trastorno del autismo.

Con la autorización de padres, autoridades de la asociación y directivos de distintos centros educativos, se pudo realizar encuesta a los 15 profesores de los niños autistas y luego las observaciones necesarias al trabajo en aula.

También se realizaron entrevistas a funcionarios de instituciones públicas y privadas relacionadas con el tema: Departamento de Cultura de Portoviejo, MIES Ministerio de Inclusión Económica y Social, Casa de la Cultura de Manabí.

De estas técnicas se logró evidenciar el rol del docente cuyos resultados aportaron a vislumbrar el nivel de competencia en el tema del autismo, el nivel de gestión de los funcionarios y el nivel de educación teatral de los niños autistas en pro del mejoramiento de su calidad de vida.

3. Método creado por Kelly Hunter, actriz y directora de la troupe Touchstone Shakespeare, el cual estimula la capacidad de comunicación y de cognición de autistas, a través de la experiencia retórica de las historias escritas por Shakespeare.



De la mano de la investigación bibliográfica, se ha reafirmado los beneficios del teatro de aula.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

Luego de entrevistas a los 15 profesores de los 15 niños de la asociación, lamentablemente la población de niños para observar se redujo, pues sólo tres niños recibían clases de teatro; además otros datos con los que aportó este grupo de profesores fue:

- El 67% de los profesores no conocía métodos de inclusión para niñas y niños con autismo y un 13% que tenían poco conocimiento.
- El 67% tenía poco conocimiento sobre el autismo
- El 60% no había recibido capacitaciones para poder trabajar con niños y niñas con autismo o con cualquier tipo de discapacidad.

Se realizó la observación a los niños incluidos en la actividad teatral, a la clase impartida por el profesor y al espacio físico utilizado, obteniendo los siguientes datos:

- Dos de los tres niños estaban en un ambiente físico idóneo para la clase de teatro.
- Dos de los tres niños no entendían las instrucciones del profesor, el otro era guiado por el profesor.
- Ninguno de los tres niños tenía un rol de actuación.
- El profesor no hacía uso de elementos extra cotidianos que ayudasen a la expresión corporal.
- El 67% de los profesores no trabajaba en base a la sensibilidad auditiva.
- Ninguno de los profesores conocía el método Hunter Beat u otro.

De las entrevistas realizadas a instituciones se obtuvieron los siguientes datos:

- El Dr. Venancio Larrea, Director del departamento de Cultura – Municipio de Portoviejo, expresó: "Actualmente no tenemos este tipo de casos, pero es probable que el profesor no tenga la preparación adecuada o los conocimientos con respecto a este tema. Tendríamos que evaluar la demanda que se tenga, con respecto a estos niños, ya que como le dije no hemos tenido estos casos, pero es nuestra obligación tenerlos en cuenta aunque la demanda sea mínima. La atención al ser humano es prioritaria, hay tantos casos en los que uno quiere intervenir porque no hay mejor remedio que el que se da a tiempo."
- El Dr. Pavel Vásquez, Director Distrital del MIES (Portoviejo) expresó que actualmente no existían espacios de teatro para niños y niñas con autismo, que era una propuesta buena que esperaba se de en algún momento. Finalizó diciendo "No es fácil pero tampoco imposible, creo que necesitaríamos la información necesaria sobre el tema, y sobre todo al personal capacitado en el caso del autismo y el teatro, algo que no es tan fácil de conseguir, habría que hacer un proyecto y esperar a ver si es aceptado".
- El Dr. Dumas Iglesias Mata- Presidente de la casa de la cultura de Manabí se refirió así: La verdad no hemos tenido casos de estos, pero si hemos tenido en ballet niñas con síndrome de Down y hemos incluido a varios niños y niñas que han sido inscritos por sus madres en los cursos, no se puede excluir a estas personas por su condición, en teatro como le digo no hemos tenido la experiencia, pero en el caso que existiera en un futuro pues el profesor tendría que ver como incluirlos.

CONCLUSIONES

1. El teatro es una herramienta de inclusión poco conocida por los profesores de los niños y niñas con autismo de la asociación "Un lugar para tus sueños", imposibilitando mejorar el aprendizaje en las clases de cultura estética, debido a que no utilizan ninguna metodología especializada para este caso.

2. Datos extraídos de Guyot, H. M. (2005), "Irlandeses en la Argentina: una verde pasión". Publicado en la Revista La Nación del 13 de marzo de 2005. Buenos Aires.

3. La revista The Economist, en su número de noviembre de 2004, catalogó a la isla irlandesa como el mejor lugar del mundo para vivir.

2. Los docentes encuestados tienen escaso conocimiento sobre el autismo, a pesar de tener en sus aulas niños o niñas con TEA, a más de que las escuelas no facilitan programas de capacitaciones o talleres para que sus docentes puedan tener más herramientas de trabajo, lo cual dificulta una buena inclusión en las clases de teatro, constituyéndose esto en una barrera, lo cual influiría en tomar decisiones poco acertadas para la inclusión de los niños con TEA.

3. Las instituciones locales promueven las leyes de inclusión y no niegan la admisión de niños y niñas con autismo, pero carecen de programas o proyectos especializados en estos casos, tampoco cuentan con los espacios adecuados o el personal capacitado de manera adecuada.

4. Los profesores de los niños y niñas con autismo de la asociación "Un lugar para tus sueños" no utilizan estrategias adecuadas como la utilización de elementos extra cotidianos, la adecuación de libretos, de escenarios, el uso de guías de referencia para trabajar en teatro con niños y niñas con autismo o el uso de juegos sensoriales como los trabajados por el método Hunter Beat.

En base a la experiencia personal de Lady Amén, coautora de este trabajo se ha propuesto a la asociación "Un lugar para tus sueños", la ejecución de talleres sobre educación teatral inclusiva con el objetivo de capacitar y sensibilizar a los profesores de este grupo social, abordando estrategias y recursos lúdicos competentes como juegos de roles, de imitación, de comunicación verbal y no verbal, adaptación de textos, elementos extracotidianos y la conciencia de la sensibilidad auditiva. Pero esto, es otra historia, que será contada más adelante.  

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador 2008. Quito: Asamblea Constituyente.
- Castejón, J. & Navas, L. (2000). Unas bases psicológicas de la educación especial. Alicante: ECU.
- Ecuador ama la vida. (2014). Ministerio de Inclusión Económica y Social. WEB.
- Equipo del Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia. (2012). Arte para la inclusión y la transformación social. Bizkaia: Bilbao Ría.
- Escuela Española de teatro Terapia Gestalt. (2014). Terapia gestalt. Madrid: ttg.
- López, A. & Jerez, I. & Encabo, E. (2009). Claves para una enseñanza artístico-creativa: La dramatización. Barcelona: Octaedro, S.L.
- Mamá Natural. (2014). William Shakespeare, inesperado apoyo terapéutico para niños con autismo. WEB.
- Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2014). Ecuador. WEB
- Ministerio de inclusión económica y social (2015). Ecuador. Política social. WEB.
- Newswise. (2015). Los beneficios del teatro en el autismo. Mediciencia. WEB
- Prince's Foundation for Children and the Arts. (2014). Adecúan obras de teatro para niños con autismo. México: Clikisalud.net.
- UNESCO. (2005). Guidelines for inclusión: Ensuring Access to education for All. París: UNESCO.
- Vacas, C. (2009). Importancia del teatro en la escuela. Granada: Innovación y experiencias educativas. Revista Digital.





**La inclusión escolar
de niños con
trastorno del espectro
autista: perspectiva
psicoanalítica**

RESUMEN

La inclusión escolar es aquella práctica pública y privada que permite a los escolares regulares y de necesidades educativas especiales ingresar sin barrera alguna a la escolaridad, respondiendo al Reglamento de Educación Intercultural del Ecuador; es así que los niños con diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista (TEA) también deberían ser considerados dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje. Y desde la perspectiva psicoanalítica que tiene un modo diferente de entender la subjetividad se plantea en esta revisión teórica ¿cómo lograr la inclusión de estos niños diagnosticados con TEA? A través de este trabajo se realizó un acercamiento teórico al concepto de inclusión e integración escolar y del TEA desde una visión psicoanalítica con una Revisión Sistemática de la Literatura, tomando como referencia obras clásicas y otros productos contemporáneos. Se puede concluir que al autismo hay que pensarlo como una clínica diferenciada de las psicosis, de tal modo que la inclusión y la integración de estos niños en el dispositivo escolar debe de ser personalizado.

PALABRAS CLAVE: Autismo; dispositivo; integración; singularidad; sujeto.

ABSTRACT

“SCHOOL INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS: PSYCHOANALYTIC PERSPECTIVE.”

School inclusion is that public and private practice that allows regular and special needs students enter the school without any barrier, responding to Intercultural Education Regulations of Ecuador; so that children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) should also be considered in the process of teaching - learning. And from a psychoanalytic perspective that has a different way of understanding subjectivity it arises in this theoretical review how to achieve the inclusion of children diagnosed with ASD?. Through this work a theoretical approach to the concept of inclusion and school integration and TEA is made from a psychoanalytic view with a systematic review of the literature, with reference to contemporary classics and other products. One can conclude that autism have to think as a distinct clinical psychosis, so that the inclusion and integration of these children into the school device must be customized.

KEY WORDS: Autism; mechanism; integration; singularity; subject.

 AMIRA GIOCONDA TRUJILLO ELJURI
 Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador
 amiratrujillo@yahoo.com

 CARLA IVONE CORONADO ZAMBRANO
 Unidad Educativa Manabí
 cicoroz@hotmail.com

ARTÍCULO RECIBIDO: 12 DE FEBRERO DE 2016

ARTÍCULO ACEPTADO PARA PUBLICACIÓN: 5 DE MARZO DE 2016

ARTÍCULO PUBLICADO: 30 DE JUNIO DE 2016

INTRODUCCIÓN

Según el diccionario de la Real Academia Española inclusión significa poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites. Mientras que integración es hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo; es decir, no es suficiente que un niño con alguna necesidad educativa especial asociada o no a la discapacidad se lo incluya en el dispositivo escolar sino que además, debe lograrse que forme parte del entorno escolar por ejemplo del grupo de compañeros, que se sienta parte de la institución participando de actividades cotidianas, actividades culturales, deportivas, sociales.

Partiendo de la conceptualización de lo que es integración versus el artículo 227 del Reglamento de Educación Intercultural del Ecuador:

Principios. La Autoridad Educativa Nacional, a través de sus niveles desconcentrados y de gestión central, promueve el acceso de personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad al servicio educativo, ya sea mediante la asistencia a clases en un establecimiento educativo especializado o mediante su inclusión en un establecimiento de educación escolarizada ordinaria. (Ministerio de Educación, 2013, p. 59)

Dicho artículo indica claramente que la demanda de la normativa ecuatoriana se vincula exclusivamente con el término de inclusión más no con el de integración; se ve con precisión que la accesibilidad de acuerdo a lo que establece esta normativa está asegurada para todos los niños, sin tomar en cuenta condición alguna.

Para el psicoanálisis el sujeto es sujeto deseante y para que devenga como tal es

preciso que la madre deje la posición de sujeto gozante y se procure o habilite la posición en el deseo materno, con la necesidad de la existencia de un tercero quien tramite la función paterna, la que hace posible que el valor de goce se logre sustituir por el valor de deseo. El niño TEA deambula por la vida sin procurarse un reconocimiento de su cuerpo, en tanto no sabe dónde empieza y dónde termina, es decir, no logra reconocerlo en lo absoluto.

Al hablar de inclusión es necesario trascender a través de esta definición sin olvidarse que la inclusión inicia desde el hogar y lo que se concibe como normal o esperado es que los padres de los estudiantes con TEA acompañen a su hijo en el proceso escolar, partiendo de la necesidad de establecer canales de comunicación con los docentes del niño y de todos aquellos que conforman el entorno escolar, delimitando acciones que respondan a las necesidades del infante a través de las adaptaciones curriculares las que como base llevarán lo que dictamine la normativa ecuatoriana, favoreciendo así la integración del niño.

LA CLÍNICA DEL AUTISMO DESDE EL PSICOANÁLISIS

Se puede decir que siempre se ha pensado al autismo desde la psicosis, desde la esquizofrenia, hoy por hoy hay psicoanalistas que más bien plantean que al autismo hay que pensarlo como una clínica diferente y específica, "existe una literatura que inicia a finales de los años 60's, pero que adquiere su fuerza en los 80's, en la que distintos autistas comienzan a publicar sus autobiografías", expresado por (Gutiérrez, Peláez, 2014, p. 1-8). Si bien es cierto que cada sujeto es singular hay algo que se repite y que se sostiene en el autista: el objeto autístico y la negativa a ser sujetos de la enunciación.

Cuando se dice con respecto a la negativa de ser sujetos de la enunciación, lo que se quiere decir es que el sujeto no solo enuncia sino que se enuncia, habla en nombre propio desde el propio yo haciéndose cargo de lo que dice y ahí se despliega un deseo en lo que está diciendo. En el autismo hay mutismo y cuando habla lo hace en tercera persona, hay ecolalia, canturreo; enunciados sin sujeto que los enuncie, por ejemplo cuando se saluda a un niño con este diagnóstico repite el saludo o todo lo que se le habla a él: "Hola Carlos,

¿quieres agua? y él responde: "Hola Carlos, ¿quieres agua?".

En cuanto al objeto autístico hay que tener claro que es de naturaleza totalmente diferente al objeto transicional que planea Winnicott (1979) quien dice: "Es interesante examinar la relación que, con los objetos, tiene el individuo con el mundo autocreado de la fantasía". (p.214). De lo que se trata desde la postura de Gutiérrez Peláez es: en un primer momento construir el lugar del Otro, Otro entendido como un referente para la constitución psíquica del sujeto y en un segundo momento construir la relación con el Otro.

Podemos pensar como en el caso de "Paolo" un niño de cuatro años diagnosticado con autismo que al iniciar la terapia llevaba a la consulta el juego de los bolos plásticos (pinos y bola), siendo este su objeto autístico; con la intervención se utilizaron parte de los pinos y se agregó otro elemento más: la plastilina; después de varias sesiones y mantener la actitud de rechazo sobre cualquier otro objeto, permitió el ingreso de este nuevo elemento, saliéndose de esa relación que tenía con los pinos y logrando introducir un nuevo objeto. Se puede leer los dos momentos: la construcción de ese lugar Otro y la relación con el Otro, comenzó a mirar los demás objetos y mirar a los ojos del terapeuta posibilitándose así la relación paciente terapeuta.

El objeto autístico es lo que permitirá salir del repliegue propio del autista, por eso no hay que obligarlo a que lo abandone, más bien que lo dignifique. Del artículo trabajado por Gutiérrez, Peláez, (2014) en la Revista *Affetio Societatis* se puede desprender el posible tratamiento, es decir, ese encuentro con un Otro que le brinde una escucha diferente a su singularidad de su sufrimiento o padecimiento y a su potencial que lo habita en su diferencia. (p.1-8).

Pero, ¿qué es lo que sucede en la subjetividad del niño para que resulte autista? Es importante tener bien claro los diferentes momentos o puntos en la enseñanza de Lacan sobre el Estadio del Espejo, donde se marcan tres elaboraciones significativas y que van a estar sustentadas en los siguientes textos: "La agresividad en psicoanálisis"(1948), 'El Estadio del Espejo como formador del yo' (1949), donde se marca el primer momento: el

imaginario es considerado como registro de una pureza autónoma, es decir, se constituye en él mismo y por sí mismo, en un juego dialéctico entre el Yo que debe estructurarse y la imagen del semejante, aquí se resalta la importancia de lo visual en la estructuración de la experiencia especular; es necesario que el sujeto vea, la imagen del semejante se presenta como imagen total. (Dessal, 2001).

Su segunda elaboración sostenida desde los "Escritos 1": La Carta Robada (1953) y 'Observaciones sobre el informe de Daniel Lagache' (1960) donde se resalta los siguientes puntos: ¿cómo el significante determina el significado?; ¿cómo incide lo simbólico en lo imaginario? y mostrar ¿de qué manera lo simbólico interviene en la estructuración de la imagen corporal? Esta segunda elaboración hará dar un giro a la forma de entender a la teorización del estadio del espejo como formador del Yo, en el sentido de introducir desde el inicio el soporte simbólico.

Tercera elaboración: en los Escritos 1 "De nuestros antecedentes" Lacan (1966) dijo: "sin embargo es ya colocar la experiencia en un punto que no permite engañarse sobre su lazo con la calidad de vidente. Hasta el ciego es allí sujeto, por saberse objeto de la mirada" (p.65). Dessal (2001) dijo: "a partir de este año, a su criterio habría una nueva propuesta en relación al modo de entender el estadio del espejo y es la de pensar el cuerpo articulado ya entre el registro de lo imaginario y el registro de lo real". ¿Qué quiere decir con esto Dessal?, que existe la incidencia del goce, como un real en el proceso de subjetivación del cuerpo.

Como se indicó en párrafos anteriores el punto nodal en donde podríamos estar pensando en la falla estructural para que un sujeto resulte autista sería en este momento, en el momento en donde el infante no logra constituir el soporte imaginario y el soporte simbólico, "...en la psicosis hay un fracaso de la función formadora del estadio del espejo..." (Dessal, 2001, p.68), quedando los tres registros (real, simbólico e imaginario) desanudados.

LA INCLUSIÓN EN EL ECUADOR

La escuela actual tiene la obligación por la inclusión escolar, de recibir a todos los sujetos que demanden matrícula, sin hacer ningún discrimen por raza, sexo, condición

económica, condición social o discapacidad. En la actualidad no es extraño encontrarse con niños escolarizados quienes presentan cuadros de autismo. El producir atención escolar personalizada para los casos de autismo en los niños de acuerdo a sus necesidades no está asegurada, los infantes dentro de las instituciones educativas son denominados como niños agresivos, hiperactivos o raros, lo que resulta para la planta de docentes y personal institucional inexplicable y complicado.

La Psicosis en la Infancia: ¿De qué sufren los niños? "Si bien la clasificación permite un ordenamiento operativo para el funcionamiento y brinda educación especializada acorde a los trastornos que presentan los alumnos, produce un resto – una excepción- que resulta inclasificable" (Codega, 1996, p.153). La cultura de inclusión debe liquidar los paradigmas del pensamiento obsoleto, permitiendo que se construyan nuevas posiciones antes desarmadas para el autismo y la psicosis, con la integración de elementos propios.

Si los actos educativos se ajustan a las necesidades de los alumnos con autismo y otras condiciones en las aulas regulares de acuerdo a su singularidad, enterrando los manuales de funcionamiento, respetando su mundo privado pero a la vez acompañados en la asunción como sujetos de derechos, el panorama trasciende de lo desolador a un panorama de rescate. De este modo se logra cumplir en parte con los requerimientos actuales del Reglamento de Educación Intercultural del Ecuador. (2012)

El acceso de personas asociadas a discapacidad se ampara en las Adaptaciones Curriculares, las que deben contener los fundamentos posibles que permitan instaurar relaciones de afecto y efecto de anudamiento del goce singular de cada niño en la escena de la escuela.

En el Ecuador al hablar de inclusión se vincula a entidades como El Consejo Nacional de Discapacidades, organismo autónomo de carácter público, creado en el año de 1992 con el respaldo de la Ley de Discapacidades, quien considera al TEA como una discapacidad psicosocial.

DISCUSIÓN

Al analizar el tema de la inclusión escolar de niños con trastorno del espectro autista a través de una perspectiva psicoanalítica, fundamentada en el articulado nacional del Reglamento de Educación Intercultural, la obras clásicas y contemporáneas de las figuras del psicoanálisis, se considera que el producir acciones para los niños TEA por parte de quienes intervienen en el dispositivo escolar coloca a los educandos como datos estadísticos y como logros ideales; se aleja del mundo de la enunciación para ingresar al mundo de la lengua institucional, dado de este modo es posible generar inclusión, sin embargo todo aquello que se enmarca en lo institucional se reduce al malentendido y no se provocan efectos de integración es decir de atención singular, borrando las diferencias. "Cuando no se sabe más que hacer se castiga" (Groisman, A, 2009, 123).

Si bien es cierto pensar el autismo como una clínica diferente de las psicosis; es necesario retornar a los planteamientos de Sigmund Freud al respeto donde indica la problemática edípica para explicar cómo devenimos sujetos deseantes.

La teorización del complejo de Edipo es para explicar cómo un bebé deviene sujeto, ya que es necesario que se lo desee para que venga al mundo, pero también es necesario que haya un corte, un "separador", entre la madre y el hijo, para que este no quede enajenado, alienado a la madre, y es a lo que Freud llamó la Ley. Pero no es cualquier ley, es una ley humanizadora, que mediatice el deseo de la madre con el del hijo, para que allí ese infante resulte también un sujeto de deseo.

El deseo de la madre no es suficiente en el sentido de que es necesario que la madre reconozca la palabra del padre. Reconocer la palabra del padre es reconocer que tanto para ella, como para el niño hay una ley que prohíbe el deseo incestuoso como el deseo mortífero. En el seminario XVII "El reverso del psicoanálisis", se hace referencia al deseo de la madre que es como la boca del cocodrilo que no se sabe en qué momento se va a cerrar, pero por suerte hay un palo que sostiene y no permite que se lo trague. Ese palo es lo que Lacan llamará el falo (Lacan, 1999).

CONCLUSIONES

En lo referente al término inclusión: "Anna Freud vincula acertadamente este fracaso con una de sus causas sustanciales: la estructura del aparato psíquico cuyos fines no pueden ser sino conflictivos." (Milot, 1990, p.181), por tanto para lograr educar y educar para la discapacidad no existen recetas, ni manuales, ni pedagogía, ni perfecta, ni absoluta; lo que interviene es un Otro con su saber a quién le acompaña su envoltura subjetiva con sus instancias singulares que dan cuenta de su organización manifestadas a través de sus puntos de vista, sus restricciones, sus elocuencias, sus desvaríos y otros, dando cuenta de lo problemático que resulta contar con un aparato psíquico enmascarado de conflictos.

Más allá del diagnóstico lo que hay que resaltar y destacar es que son niños con una posibilidad de re-construir su subjetividad a partir de la propuesta psicoanalítica de sostenerles en su singularidad entendiendo al autismo como una clínica diferente de las psicosis. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Braunstein, N., Gerber, D., Orvañanos, M.T., Gilling, D., Escobar, M.E., Saal, F.,...Nasio, J.D. (1982). La re-flexión de los conceptos de Freud en la obra de Lacan. Buenos Aires, Argentina: siglo XXI editores, s.a. de c.v.

Caneda, O., Dessal, G., y Genta, S. (2001). El Cuerpo en psicoanálisis: Seminario de investigación. Madrid, España: ELP.

Codega, M. (1996). ¿De qué sufren los niños?: Anexo. Escolarización y psicosis infantil.

153-171. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial S.A.

Groisman, A., Bezerril, M., "y" Collier, M. (2009). ¿Hablar? ¿Para qué? ¿Desde dónde?: Habla y extimidad. El niño. Vol. (11), 123.

Gutiérrez, P. (2014). El psicoanálisis de orientación lacaniana en el tratamiento del autismo. Revista Affectio Societatis. Vol. 11, N.21 (julio-diciembre). P.1-8. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/affectiosocietatis>

Freud, S. (1894). Obras Completas: Las Neuropsicosis de Defensa. Vol. 1. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno

Freud, S. (1905). Obras Completas: Tres ensayos para una teoría sexual. Vol. VII. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Freud, S. (1914). Obras Completas: Introducción al Narcisismo. Vol. 3, Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno

Freud, S. (1920). Obras Completas: Más allá del principio de placer. Vol. 3, Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno.

Julien, P. (2002). Psicosis, perversión, neurosis: La lectura de Jacques Lacan. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Lacan, J. (1966). Escritos 1. De nuestros antecedentes (16 ed.). México: Siglo veintiuno editores.

Lacan, J. (1958). Escritos 2. (15ª ed.). México: Siglo veintiuno editores.

Lacan, J. (1949). XVI Congreso Internacional de Psicoanálisis: El estadio del espejo como formador de la función del Yo

Lacan, J. (1990). El Seminario 1 Los escritos técnicos de Freud 1953-1954. 90. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lacan, J. (1954). Seminario 2 El yo en la teoría de Freud y end la técnica psicoanalítica. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lacan, J. (1963). Seminario De Los Nombres del Padre. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lacan, J. (1964). El seminario 11 Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. 245. Clase 16 El sujeto y el otro: la alienación (5a, ed.): Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lacan, J. (1999). Seminario 17 El reverso del psicoanálisis. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lacan, J. (1978). La familia. Buenos Aires, Argentina: Argonauta.

Lacan, J. (1975). Conferencia en Ginebra sobre el síntoma. Recuperado de <http://lacanerafreudiana.com/2.5.1.25%20%20%20%20CONFERENCIA%20EN%20GINEBRA%20SOBRE%20EL%20SINTOMA,%201975.pdf>

Lacan, J. (1967). Discurso de clausura de las jornadas sobre la psicosis en el niño. Recuperado de: <http://pequenaleitura.blogspot.com/2012/08/discurso-de-clausura-de-las-jornadas.html>

Laurent, E. (1987). La psicosis en el niño según la enseñanza de Lacan. Descartes Revista Internacional. (2). Buenos Aires, Argentina.

Mannoni, M. (1982). El niño retardado y su madre. (p.23). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Maleval, J.C. (2004). De la psicosis precocísima al espectro del autismo. Revista psicoanalítica publicada en Barcelona bajo los auspicios de la escuela lacaniana de psicoanálisis. 39. (p.97). Barcelona, España: Paidós.

Millot, C. (1990). Freud Anti Pedagogo, Guanajuato: Mexico: Paidós.

Ministerio de educación. (2012). Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro oficial 1241. Art. 227 (p.75). Disponible en <http://www.educación.gob.ec>.

Ministerio de educación. (2012). Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro oficial 1241. Art. 228 (p.75). Disponible en <http://www.educación.gob.ec>.

Ministerio de Salud Pública (2015). Consejo Nacional de Discapacidades. Registro Nacional de Discapacidades. Recuperado de http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/04/registro_nacional_discapacidades.pdf

Moreno, L. (2008). Ecuador ratifica convención sobre los derechos de personas con discapacidades. Ecuador inmediato.com El periódico instantáneo del Ecuador. Recuperado de http://www.ecuadorinmediato.com/Noticias/news_user_view/ecuador_ratifica_convencion_sobre_los_derechos_de_personas_con_discapacidades--75073

Noboa, Ligia. (2011). Entrevista Ligia Noboa asegura que en Ecuador existe 1 niño autista por cada 144 infantes. Ecuador inmediato.com El periódico instantáneo del Ecuador Recuperado de http://www.ecuadorinmediato.com/index.php?module=Noticias&func=news_user_view&id=146797

Solano, S. (1998).Psicoanálisis con niños: Carretel. Nueva Red Cereda 1: 38:Artes gráficas Luis Pérez, S.A.

Tendlarz, S. (1996): ¿De qué sufren los niños?: La Psicosis en la Infancia.35. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial S.A.

Winnicott, D.: "Desarrollo emocional primitivo", Escritos de pediatría y psicoanálisis, Barcelona, Laia, 1979, pág. 214.

Wreen, Lori A (2011). Entrevista La inclusión escolar logra reconocimiento. Diario El Mercurio. Cuenca. Ecuador. Recuperado de <http://www.elmercurio.com.ec/313434-la-inclusion-escolar-logra-reconocimiento/#.VqqHellUrIV>



Configuración de hooks en git para mejorar la calidad del código en equipos de trabajo.

RESUMEN

Los hooks en Git son eventos accionados en momentos específicos para ejecutar acciones. Git no trae definido los hooks, simplemente deja abierto el espacio para que puedan ser adaptadas al entorno de desarrollo según las necesidades. El encargado de la Gestión de Configuración tiene la responsabilidad de accionar estos eventos para mejorar la calidad del trabajo en los grupos de desarrollo. Configurar correctamente los hooks garantiza poder minimizar errores y validar algunas entradas, además de mantener informado de las acciones que se realicen en el repositorio central. Los hooks se agrupan en el cliente (committing y merging) y en el servidor que operan en la red (pushed), por la función que desempeñan, de validación y de información. Todos estos se pueden utilizar antes o después de ejecutar algún comando y se disparan acciones (hooks) y devuelven un estado si son de validación, o mensajes si son de información. Utilizar hooks de forma apropiada colaboran en la calidad del proyecto ya que previenen errores y validan entradas. Otra funcionalidad de los hooks es que se pueden utilizar para registrar eventos que se utilizaran en los informes o auditorías ya que en grupos de trabajos es más propenso cometer.

PALABRAS CLAVE: Clonar; Git; Hook; Línea Base; Línea de Desarrollo; Ramas; Repositorio.

ABSTRACT

“HOOKS CONFIGURATION IN GIT TO IMPROVE THE CODE QUALITY IN WORKGROUPS.”

The Git hooks are events triggered at specific times to perform actions. Git does not Setting up hooks correctly guarantees to minimize errors and validate some inputs, as well as maintaining informed of the actions taken in the central repository. The hooks are grouped on the client (committing and merging) and server (pushed) operating in the network due to the role they play in validation and information. All of them can be utilized before or after executing any command, and actions are triggered (hooks). They give back a state if they represent a validation or a message if they are of information. The proper use of hooks will collaborate in the quality of the product by preventing mistakes and validating inputs. Another characteristic of the hooks is that you can use them to maintain a record of events necessary for reports of future audits due to in workgroups are more likely to make mistakes and it is needed to know who is responsible for them. Bring in the hooks defined; it simply leaves an open space so they can be adapted to the development environment according to the needs. The individual, who is in charge of Configuration Management, has the responsibility to activate these events to improve the quality of development workgroups.

KEYWORDS: Baseline; Branch; Development; Git; Hook; Merge; Repository.Clone; Development line; Git; Hook; branch; Repository

 **JOSÉ ARÍSTIDES VALENCIA RUIZ**

 Universidad Técnica de Manabí Ecuador

 jvalencia@utm.edu.ec

 **EMILIO ANTONIO CEDEÑO PALMA**

 Universidad Técnica de Manabí Ecuador

 eacedeno@utm.edu.ec

 **JOSÉ MIGUEL LOOR INTRIAGO**

 Universidad Técnica de Manabí Ecuador

 jmloor@utm.edu.ec

 **ANAISA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ**

 Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría, Cuba

 anaisa@ceis.cujae.edu.cu

 **MANUEL MOREJÓN ESPINOSA**

 Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría, Cuba

 manuel.morejon.85@gmail.com

ARTÍCULO RECIBIDO: 23 DE MARZO DE 2016

ARTÍCULO ACEPTADO PARA PUBLICACIÓN: 29 DE MARZO DE 2016

ARTÍCULO PUBLICADO: 30 DE JUNIO DE 2016

Git se define como Software de control de versiones distribuido orientado al mantenimiento de versiones, en aplicaciones donde estas tienen gran número de archivos de código fuente e incluso de otros elementos de configuración; existen versiones de Git para diferentes plataformas (Windows, Mac, Linux). (Lars, 2013; Thom, 2014)

Proporciona mecanismos simples y eficaces para la gestión y mezcla de ramas, ya que en el lado del cliente se tiene una copia exacta desde el servidor y es tratado de forma natural.

INTRODUCCIÓN

En un proyecto en donde se aplica GCS se describe la necesidad de hacer algo más que controlar las versiones del código. No basta con registrar los cambios en el Sistema de Control de Versiones. Los commits deben ser realizados con la mayor calidad posible siguiendo las buenas prácticas descritas en los documentos. Git cuenta con la posibilidad de desarrollar una serie de actividades adicionales a partir de eventos específicos que ayudan a garantizar la calidad del código generado en un grupo de programadores. En los sistemas distribuidos como Git y aplicado a equipos de desarrolladores de software es muy importante tener en cuenta las entradas y validación de estas puesto que se puede trabajar sobre el mismo proyecto y al momento de actualizar en el servidor no existan conflictos de código y afecte en el resultado final.

GIT

Git en la actualidad es la plataforma preferida por proyectos grandes como Android, Rail, Fedora, Twitter, PostgreSQL y muchos más. Siendo el más utilizado en sistemas de control de versiones en servicios web tan populares como GitHub y Bitbucket. (Patricia, 2011)

Hablar de Git como control de versiones distribuido en que todos los nodos manejan información en su totalidad, por esta razón actúan de cliente o de servidor en cualquier momento, esto se logra al sincronizar los cambios con el repositorio remoto de Git guarda una copia entera de los datos con toda la estructura y archivos necesarios y cuando el cliente lo crea necesario enviará los cambios al servidor (actualización).

Una de las variantes de Git es la gestión de ramas que se utilizan como desarrollo alternativo “rama de prueba” y poder clonarla con la rama principal “master” o con otras ramas.

“Los cambios pueden suceder en cualquier momento, son inevitables.” (Bersoff, 1980)

“No hay nada permanente, excepto el cambio” (Heráclito)

HOOKS

Son un conjunto de acciones que se ejecutan antes o después de un comando en particular, permiten la automatización de procesos de calidad que ayudan a no pasar por alto ciertos detalles de forma automática; se ejecutará una acción antes de realizar algún comando y se puede evaluar la respuesta y derivar otras acciones como cancelar el propio comando o enviar alertas, enviar correos. (Ben, 2014)

`applypatch-msg(c-v)`.- Formatear un mensaje para cumplir un estándar deseado del proyecto, toma un solo argumento, Git aborta si el resultado es diferente de cero.

`pre-applypatch(c-v)`.- se utiliza para inspeccionar la rama donde se está trabajando antes de hacer el envío de datos, se puede negar sino pasa cierta prueba cuanto retorna un valor diferente de cero.

`post-applypatch(c-i)`.- se utiliza para enviar notificaciones por la consola, se ejecuta cuando la confirmación se realiza.

`pre-commit(c-v)`.- Encontrar espacios en blanco al final de cada línea. Además se pueden agregar cualquier cantidad de pruebas para asegurar y validar las entradas.

`prepare-commit-msg(c-i)`.- preparar el comentario en un formato deseado

`commit-msg(c-i)`.- funciona con `applypatch-msg`, toma un parámetro que es el camino a un archivo temporal que contiene el mensaje escrito por el desarrollador, si este script devuelve distinto de cero, Git aborta el proceso.

`post-commit(c-i)`.- funciona con `post-applypatch` pero después del commit, imprime un mensaje de notificación pero actúa una vez que se realizó el commit

`pre-rebase(c-v)`.- previene si una rama es rebasada detiene el proceso si es el valor es diferente de cero.

`post-checkout(c-v)`.- se activa al utilizar `checkout` y muestra diferencias entre ramas

`post-merge(c-v)`.- se activa por el comando `merge` se utiliza para salvar o restablecer cualquier metadata asociado a una rama y no se ejecuta si existen conflictos.

`pre-receive(s-v)`.- es activado `git-receive-pack` en el repositorio remoto. Se encarga de actualizar las referencias de los objetos ocurre cuando se realiza un `gitpush`, su estado de salida determina el éxito o fracaso de la actualización.

`Update(s-v)`.- parecido al `pre-receive` con la diferencia de prevenir un `gitpush -f` (forzado) y toma tres argumentos (nombre rama, imagen del push, nombre usuario).

`post-receive(s-i)`.- muy parecido a `update` y `pre-receive` la diferencia actúa del lado del servidor se puede utilizar para enviar correos o verificar alguna información importante como un sistema de tickets.

`post-rewrite(c-v)`.- es invocado por los comandos que sobrescriben commits, se puede utilizar para configurar correctamente el directorio de trabajo de un proyecto. (Ben, 2014) (Kernel.org)

Es importante acotar que los hooks se ejecutan en el cliente y en el servidor, los que se ejecutan en el cliente al momento de clonar un repositorio no se copian al servidor, se necesita implementarlos en el servidor para validaciones.

(s-v) Servidor, Validación	(c-v) Cliente, Validación
(s-i) Servidor, Información	(c-i) Cliente, Información

Son muy útiles en proyectos en donde existen grupos de trabajo y poder prevenir comportamientos y acciones no deseadas.

COMPARACIÓN CON OTROS SISTEMAS

En otros sistemas de GCS como mercurial los hooks son acciones de información y validación muy parecido a GIT y devuelven un valor verdadero si la acción se llevó con éxito o diferente de cero para indicar el fracaso del mismo, tienen una particularidad que se pueden ejecutar a nivel de usuario y dependiendo de los privilegios que tengan por este motivo el usuario que los utilice debe de conocer bien su funcionalidad.

En Subversión son scripts que se guardan en el servidor y se ejecutan cuando ocurren ciertas acciones. Cuando se ejecutan estos hook y todo sale normal la salida es cero; diferente de cero con error, lo hará por medio de un mensaje, estos hook pueden ser editados y modificados para añadir funcionalidades o validaciones. (Fernando)

En Bazaar la mayoría de hooks se ejecutan por parte del cliente, pero algunos en el servidor el modo lo hace por medio de plugin y no por comandos, también existen de dos tipos de información y de error. (Web-2)

En resumen los Hooks como se describe en el párrafo anterior se ejecutan de forma muy similar pero en Git tienen un uso más dinámico y más minucioso ya que se distribuyen en el cliente y en el servidor, en el cliente se ejecutan antes de enviar la información al servidor así minimiza los errores y conflictos con otras ramas y lo hace en la última captura de los ficheros de código y los del servidor se ejecutan cuando existen actualizaciones.

ANTIPATRONES: (WEB-1)

- Evitar la fusión a toda costa, por lo general de un temor a las consecuencias.
- Gastar demasiado tiempo en la fusión de configuración, en lugar de su desarrollo

- Aplazar la fusión hasta el final de las actividades de desarrollo y de intentar fusionarlas simultáneamente.
- Fusiones continuas, siempre queda algo por integrar
- Fusionar una versión de componentes con una versión obsoleta
- Generar ramificaciones sin una versión aparente
- Generar ramificaciones, pero nunca actualizar la línea base
- Detener todas las actividades de desarrollo, mientras que ejecutan ramificaciones, fusiones, o la construcción de nueva línea base.
- Las ramificaciones dividen al equipo de desarrollo, en lugar de dividir el trabajo

En conclusión la mayoría de SGCS utilizan hooks con el mismo fin independientemente de la forma u configuración y con mayor énfasis en los sistemas distribuidos y código abierto como lo hace Git.

SISTEMAS EXTERNOS

Existen sistemas externos que se ven beneficios por los Hooks de Git los cuales se pueden agrupar en dos:(Alicia, 2014)

- Gestores de Proyectos.- es una herramienta o software que permite llevar un control o un registro minucioso de cada uno de los proyectos de una empresa en particular. Incluye todas las partes del trabajo, como planificación, desarrollo, producción y en otros ámbitos como clientes, trabajadores, tareas.

Facilitan las tareas de administración al responsable de los grupos de desarrolladores o de los distintos proyectos. Algunas funciones de los gestores de proyecto como gestión del tiempo de cada usuario Gestionar dependencias de tareas cual se ejecuta primero, cual está pendiente y el avance de cada una, llevar un control de las comunicaciones entre usuarios (Ruby onRails

utilizado para desarrollo web)¹ se integra muy bien con Netbeans².

- Integración continua.- forma parte de una metodología de desarrollo basado en test o guiado por pruebas que funcionan creando primero las pruebas antes de generar código fuente. Las pruebas son test unitarios y de integración que prueban las capas de aplicación en diferentes niveles (acceso a datos, procesamiento de datos). Todos los lenguajes modernos incluyen una aplicación que crea un protocolo para llevar a cabo los test e informan de los resultados. Algunos sistemas como Makefile, Maven, en diferentes lenguajes como (Perl, Ruby, etc.). En conclusión consiste en hacer integraciones automáticas (compilación, ejecución de test) de un proyecto lo más a menudo posible y así detectar fallos lo antes posible.

BUENAS PRÁCTICAS APLICADO A LOS HOOKS

Durante el almacenamiento del código en estos sistemas de control de versiones existe la posibilidad de incluir elementos de calidad empleando los hook. Dentro de estos elementos puede estar la presencia de documentación en el código, el respetar formatos para escribir código de forma legible, la ejecución de pruebas, el mezclar de forma automática, entre otros. Estos elementos deben ser descritos y combinados para brindar un proceso de desarrollo con calidad.

Los hooks en Git están organizados de los dos extremos (Cliente-Servidor). Se deben de utilizar del lado del cliente los que se han diseñado para este fin ya que la mayoría al inicio se extrae una copia exacta del servidor del proyecto, pero no se copian los hooks, y tampoco se actualizan en el sentido contrario, tener en cuenta este aspecto contribuye al buen desempeño minimizando errores y más aún en equipos de desarrollo.(Erick, 2014)

CONCLUSIONES

Los hooks en Git se crean para cada proyecto en el servidor y cada cliente, debe de ser configurado cada vez que exista un nuevo proyecto; lo que si se pueden es copiar el scrip al nuevo directorio del proyecto.

Los Hooks en Git, son muy útiles ya que es un sistema distribuido y especialmente para grupos de trabajo, bajo estas características permiten llevar un control histórico y actual de las acciones que se realicen especialmente en el servidor antes y después de ejecutar algún comando, ya sean estos de información y validación, lo interesante del buen uso que se les de, que pueden prevenir errores y en consecuencia mejorar la calidad del Software. En grupos de Desarrollo de Programas por el solo hecho de poder compartir código en proyectos específicos son más propensos a los conflictos en el código fuente lo interesante de esto que se pueden validar formatos respetando un formato.

Por desconocimiento de estas herramientas son poco utilizadas en proyectos más aun donde trabajan muchas personas es donde se puede prevenir comportamientos no deseados. En conclusión los hooks pueden identificarse como elementos que ayudan a la calidad del código siempre que sean utilizados.

GitHub resulta ideal para trabajar con cualquier sistema de integración continua y de hecho hace uso de los hooks como una herramienta que proporciona un control automático en especial del código fuente. ■

1. Rail es un Framework Web escrito en lenguaje Ruby
2. IDE de desarrollo código fuente en JAVA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alicia, S., Patricio, M., Alejandra, B., Natalia, M., Sofía, P., Francisco, C. (2014). La Integración Continua Aplicada en el Desarrollo de Software en el Ambiente Científico – Técnico.

Ben, S., Scott, C. (2014). Pro Git Everything you need to know about Git.

Bersoff et al. (1980).

Erick, P. (2014). Git Best Practices Guide.

Fernando, L. Gestión de Versiones con CVS y Subversion.<http://www.fossil-scm.org/fossil/>.

Heráclito, 500 a.C.

Kernel.org, Portal GitHooks Manual Page. www.kernel.org/pub/software/scm/git/docs/githooks.html.

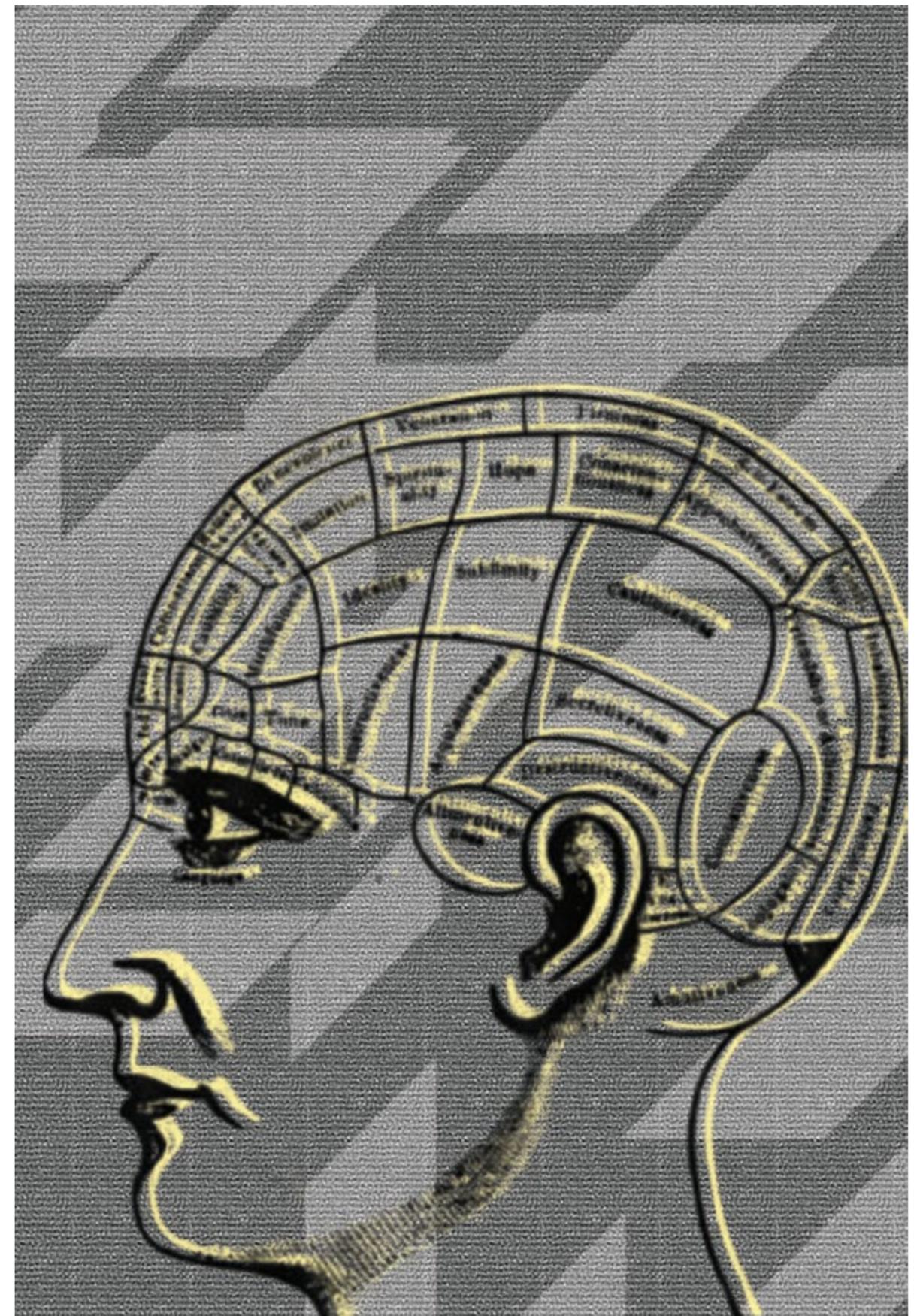
Lars, V. (2013). Distributed Version Control with Git.

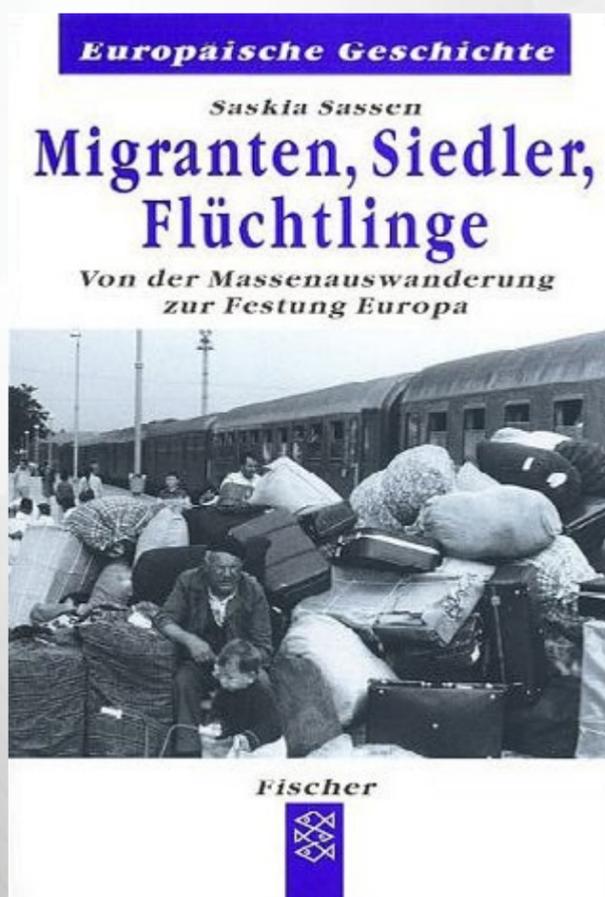
Patricia, M., Carlos, A., Arcelor, M., Vicente, R., Luis, F. (2011). Análisis y Evaluación de Herramientas de Control de Versiones en Proyectos de Software.

Thom, P. (2014). Git Fundamentals.www.it-ebooks.info.

Web-1, Portal Gestión de la Configuración. <http://www.fing.edu.uy/tecnoinf/mvd/cursos/ingsoft/material/teorico/is11-SCM.pdf> Consultado el 20-03-2015.

Web-2, Portal Bazaar la herramienta para el control de versiones de forma distribuida.<http://bazaar-vcs.org/>
<http://bazaar-vcs.org/Documentation> Consultado el 20-03-2015.





**Reseña del libro
"Inmigrantes y
ciudadanos" de
Saskia Sassen**

"Si podemos aceptar que la inmigración es un proceso limitado y diferenciado y no una invasión masiva procedente de los países pobres, entonces es más factible desarrollar una política migratoria."

(Sassen, 2013, p. 208)

Inmigrantes y ciudadanos De las migraciones masivas a la Europa fortaleza fue publicado en 2013 para lengua española, siendo su título original "Migranten, Siedler, Flüchtlinge. Von der Massenauswanderung zur Festung Europa" (1996). En este texto se abordan temas de relevancia actual relacionados principalmente a la migración internacional (emigración, tránsito e inmigración); asimismo, compara las políticas migratorias actuales con las del pasado desde una perspectiva empírica y teórica de las migraciones internacionales.

Sassen presenta información sobre el comportamiento de las migraciones internacionales, con especial énfasis en los siglos XIX y XX. No obstante, a lo largo de la lectura, se encuentra que aborda la movilidad humana desde el descubrimiento de América y su posterior colonización en la que, según su interpretación, dichos flujos fueron dados por una necesidad urgente más que por una decisión consciente y planificada: "la colonización adquirió un nuevo significado y se convirtió en una vía de escape de la miseria en vez de un acto de conquista. Gran parte de la migración trasatlántica fue una migración de supervivencia" (2013, p. 65)

La cronología migratoria también se manifiesta en la obra durante los siglos posteriores en los que, al día de hoy, llamaría poderosamente la atención a algunos el hecho de que se considerara ilegal salir de su propio país y que, además, esa acción produjera consecuencias tan graves como la pena capital.

El comportamiento de las autoridades frente a los flujos inmigratorios era todo lo contrario a lo que en los siglos XX y XXI se ha percibido. Por ejemplo, Sassen indica que los gobiernos no veían como una amenaza el ingreso de personas provenientes de otros países con fines laborales, todo lo contrario; durante los años 1600 hasta el primer tercio de 1700, "los migrantes circulan con mayor facilidad que las mercancías." (Ibíd., 37). Esto claramente contradice la cosmovisión actual de la mayoría de gobiernos los cuales pretenden, a toda costa, que, a través de sus políticas migratorias y leyes de extranjería, los denominados ciudadanos indeseables¹ sean detectados, filtrados e inadmitidos y/o expulsados de sus territorios.

La producción de Sassen aborda aspectos para algunos desconocidos pero también probablemente ignorados –en ocasiones intencionalmente– por quienes prefieren que la historia se cuente de una manera 'amañada' y refuerce sus teorías amenazantes sobre la gravedad que supone ser una región o país receptora de inmigración doméstica y/o internacional. Europa ha sido un continente receptor de migración interna pero también externa, que ha protagonizado grandes flujos de propios europeos movilizándose desde un país a otro de manera temporal o indefinida, por periodos estacionales o con asentamientos prolongados en el tiempo. Para Sassen, el Siglo XVII experimentó un sinnúmero de migraciones intraeuropeas en un ambiente de armonía política. Una vez más, se demuestra en Inmigrantes y ciudadanos que la amenaza del migrante era que no llegara a sus territorios y, como resultado, pudiera crear una escasez de mano de obra, por lo tanto, "trabajadores cualificados eran contratados en toda Europa: en gran parte del continente había demanda de canteros y tejeros italianos; en Francia se contrataba a ebanistas alemanes; en Alemania, a vaqueros suizos." (Ibíd., 38).

Cuenta Sassen que entre los siglos XVIII y XIX se produjo una emigración importante de europeos hacia América y Oceanía, en torno a 50 millones de desplazados. Este gran flujo de personas demuestra que las oleadas migratorias no

1. La política de visados consulares va dirigida a aquellos quienes podrían considerarse un peligro para la seguridad del país pero también para los potenciales inmigrantes económicos.

significan la destrucción de las economías de los países receptores como hoy lo manifiestan a viva voz algunos discursos políticos de derecha e incluso algunos denominados de izquierda² los cuales consideran que mientras más cerrados estén a la ‘amenaza’ de la inmigración, mejor será para sus ciudadanos y sus economías. Las cifras de Sassen ilustran lo que aconteció en los siglos XVII, XVIII y XIX, las cuales desmienten las retóricas securitistas y alarmistas que sugieren que las crisis podrían generarse debido a la recepción de un importante número de personas extranjeras, lo que no ha ocurrido incluso en aquellos Estados y regiones donde las cifras han sido elevadas -sean estas por motivaciones económicas o de refugio-.

Según Sassen:

Se calcula que entre 1840 y 1900 se marcharon 26 millones de europeos, seguidos por otros 24 millones hasta la Primera Guerra Mundial. De estos, 37 millones (el 72 por 100) tuvieron como destino Norteamérica, 11 millones (el 21 por 100) Latinoamérica, y 3.5 millones Australia y Nueva Zelanda. (Ibíd., 76)

La cronología migratoria finaliza haciendo un especial énfasis en lo que produjo la Segunda Guerra Mundial durante la mitad del siglo XX. Si bien, en principio, fue una época con resultados abominables, desde todo punto de vista, no solo por la gran pérdida de vidas y las violentas invasiones sino por la segregación, discriminación, abuso y violación de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario que se vivió antes, durante y, probablemente, después, en la posguerra. Sassen muestra, con números, el terrible impacto humano que provocó ese conflicto bélico. “Se estima que se vieron obligados a desplazarse 60 millones de civiles europeos. Esto es 10 veces más que la masa de refugiados que crearon la Primera Guerra Mundial y sus consecuencias” (Ibíd., 117).

Aún y con 60 millones de seres humanos en movilidad forzada, Europa no desapareció ni colapsó; por el contrario, hubo una demanda de personas, por parte de los gobiernos, para

ayudar a incrementar población y mejorar la demografía de sus países así como para despegar la fracturada economía.

Saskia Sassen tiene muy clara su visión sobre la movilidad humana y lo demuestra desafiando, a través de sus investigaciones, a intelectuales y políticos quienes puedan ver a los flujos migratorios, al interior de sus países o fuera de sus fronteras, como un asunto de riesgo el cual hay que evitar, controlar o incluso eliminar.

En el siglo XIX, en Alemania, Francia e Italia se ponen de manifiesto tres posturas distintas del Estado-nación ante la migración. Alemania favorecía la inmigración temporal, Francia promovía la inmigración permanente, con la idea de que todo el que quisiera podía acudir y convertirse en francés. Por su lado, Italia, que a fines de este siglo seguía siendo una nación más amorfa que Alemania o Francia, se convirtió en un país de emigración masiva poco después de la unificación nacional. Parece que el Estado-nación tuvo un papel lo bastante significativo para que, en la convención de Ginebra sobre refugiados de 1951, Italia quedara exenta de la obligación de acoger refugiados, dada su historia de país de emigración. (Ibíd., 85)

Así es como se entiende que si un país se ha caracterizado, durante un prologando período de tiempo, por ser emisor de personas, podría presentar una mayor resistencia a conceder estatus de refugiado a sus solicitantes a diferencia de aquellos los cuales tuvieron un comportamiento habitual de recepción de inmigrantes lo que, por consiguiente, demostraría tradición, conocimiento y disposición a albergar a aquel quien carece de protección en su país de origen o lugar de residencia.

Al realizar una aproximación a los acontecimientos migratorios europeos, desde la producción de Sassen, es posible identificar algunos elementos característicos citados en la literatura académico-científica.

Según la nueva teoría económica de la migración (Massey, D., Arango, J., Hugo, G.,

Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, E., 2008) las familias se pueden organizar para que uno o más de sus miembros emigre y pueda aportar al sustento del hogar en momentos coyunturales conflictivos de la economía, es cuando “la aparición de comunidades con un gran número de personas y terrenos agrícolas insuficientes, [daba como resultado] que hombres y mujeres emigrarán para complementar sus ingresos (...) la economía agrícola y la industria rural se desintegraron cuando se desarrolló una economía industrial basada en fábricas con una población crecientemente proletarizada. La desintegración de formas anteriores de subsistencia basadas en la economía rural produjeron condiciones de emigración. (Ibíd., 64; 85-86).

No solo los flujos inmigratorios son vistos, en números, como un problema, también quienes hacen parte de ellos son considerados un problema. La recopilación de datos y la forma como Sassen expone sus resultados hacen del libro una herramienta enriquecedora para académicos, estudiantes, políticos y demás personas interesadas en el asunto de la movilidad humana.

Las conclusiones que plasma en el libro conducen a bases teóricas como las del mercado dual y de los sistemas mundiales. Sassen reitera constantemente en que los desplazamientos son impulsados por maquinarias internacionales incluso extra continentales con la ‘complicidad’ de los gobiernos de turno, lo que conlleva a una captura de mano de obra extranjera para abaratar costos pero también, estas conductas, instan a otros a que lleguen por sus propios medios debido a que la estructura no tiene la capacidad de reclutar legalmente el número de personas requeridas, esto, inevitablemente, ha conllevado a los procesos de migración e inserción irregular gracias a las limitadas cuotas de visados impuestas por los Estados receptores los cuales, a fin de cuentas, han actuado paralelamente como factores de expulsión y atracción (push y pull).

Es pertinente concluir la presente reseña con otra de las acertadas apreciaciones de Sassen sobre las migraciones internacionales.

Si podemos aceptar que la migración no es una mera agregación de decisiones

individuales, sino un proceso cuyas pautas y configuración se ajusta a sistemas político-económicos existentes, entonces se hace más manejable la cuestión del control y la regulación. Los sistemas en los que se integran las migraciones contienen sus propias fuerzas reguladoras. (Ibíd., 207) ■

Juan Camilo Vivares.
juancamilovivares@hotmail.com

2. El presidente Nicolás Maduro (Venezuela), en los meses anteriores ha creado una crisis humanitaria con Colombia al expulsar a miles de ciudadanos colombianos por estar en situación administrativa irregular. Por otra parte, el presidente Daniel Ortega (Nicaragua), ha cerrado la frontera con Costa Rica, impidiendo que miles de ciudadanos cubanos continúen su recorrido hacia Estados Unidos a través de su país. La propuesta de Donald Trump en EE.UU. en caso de resultar electo Presidente de los Estados Unidos, la actual crisis de refugiados en la frontera con Siria o el Tratado de la UE con Turquía son ejemplos actuales de las temáticas analizadas por Sassen en un contexto temporal de larga duración.

NORMAS DE REDACCIÓN PARA ARTÍCULOS Y COLABORACIONES

LOS TEXTOS POSTULADOS PARA SU PUBLICACIÓN EN REVISTA USGP

- Deben ser originales e inéditos.
- Deben corresponder a las categorías universalmente aceptadas como productos de investigación.
- No pueden estar siendo sometidos a evaluación por otra Revista al momento de su envío a Revista USGP.

Un/a autor/a no podrá publicar en la Revista USGP dos artículos en el mismo número ni en el mismo año.

1.- TIPOS DE PUBLICACIONES

A) ARTÍCULOS CIENTÍFICOS.

En cada número de la Revista constituye el 50-70% del contenido. Su extensión será entre 3.000 y 5.000 palabras. Se refieren a resultados de investigaciones originales y que no hayan sido publicados parcial o totalmente.

B) ARTÍCULOS DE REVISIÓN

Se refiere a textos de ensayo, crítica, avances de investigación, textos de opinión sobre temas científicos, reflexiones, artículos de revisión, etc. Su extensión será entre 2.000 y 2.500 palabras y el fin primordial será resumir, analizar y/o discutir sobre algún aspecto científico.

C) NOTAS

Este apartado se refiere a reseñas, reseñas de libros, traducciones y actualización de artículos y temas de interés científico en general que tengan que ver con aspectos metodológicos, resultados experimentales o divulgación científica. Su extensión será 1.000 y 1.500 palabras.

2.- NORMAS

A) FORMATO

- Márgenes superior e inferior 2.5cm; márgenes derecha e izquierda 3cm.
- Sangría de primera línea en cada párrafo.
- Interlineado 1,5
- Letra Times New Roman tamaño 12
- Las páginas deben venir numeradas.
- Títulos de gráficos, figuras, fotos y cuadros deben hacerse coincidir con la distancia horizontal del mismo.

B) APARTADOS

- **TÍTULO.** En español e inglés, MAYÚSCULAS. No exceder 15 palabras

- **DATOS DEL AUTOR O AUTORES.** Minúsculas. Debe aparecer: nombres y apellidos completos, filiación institucional (nombre completo, por ejemplo Universidad San Gregorio de Portoviejo) y correo electrónico.

- **RESUMEN.** Se redacta en un solo párrafo, da cuenta del tema, el objetivo, los puntos centrales y las conclusiones. No debe exceder las 200 palabras y se presenta en español e inglés (ABSTRACT).

- **PALABRAS CLAVE.** Cinco palabras o grupos de palabras, ordenadas alfabéticamente, la primera con mayúscula inicial, el resto en minúsculas, separadas por punto y coma (;), deben presentarse español e inglés (KEYWORDS).

- **CUERPO DEL ARTÍCULO.**

INTRODUCCIÓN. En negrita, minúsculas.

Apartados encabezados con números romanos (I,II, III...), y en caso de tener sub-epígrafes, estarán encabezados con números arábigos (1.1, 1.2, 1.3...). En negrita, minúsculas. Dichos apartados, en el caso de artículos científicos, han de referirse a materiales, métodos, resultados y discusión

CONCLUSIONES. En negrita, minúsculas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS. En negrita, minúsculas. AL MENOS 15 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

TABLAS, MAPAS, GRÁFICOS, FOTOGRAFÍAS

Deben aparecer en el cuerpo del artículo, colocando el título en la parte superior, centrado y en mayúsculas y la fuente en la parte inferior ajustado a la derecha con letra tamaño 10. En adjunto deben enviar en formato Word a página entera cada una de ellas. Las fotografías deben tener una resolución de 300 dpi en tamaño A4.

NOTAS AL PIE

En letra tamaño 10. Las notas aclaratorias no deben exceder de cinco líneas o 40 palabras, de lo contrario éstas deben ser incorporadas al

cuerpo del texto. Se aconseja no excederse en notas al pie (máximo 5).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Todas las obras citadas en el cuerpo del texto deben aparecer referenciadas en el apartado de referencias bibliográficas, por orden alfabético. Partiendo de las normas APA, se presenta la siguiente adaptación para citar información bibliográfica:

LIBROS

Apellido, Inicial del nombre. (Año de publicación). Título en letra cursiva. Ciudad: Editorial.

Ejemplo: Cheek, D. (1992). Thinking constructively about Science, Technology, and Society education. New York: State University of New York Press.

CAPÍTULOS DE LIBROS

Apellido, Inicial del nombre. (Año de publicación). Título del capítulo. En Inicial del nombre, Apellido del editor/compilador/coordinador (Ed./Comp./Coord.), Título del libro en letra cursiva (páginas que comprende el capítulo). Ciudad: Editorial.

Ejemplo: Solomon, J. (1989). The social construction of school science. En R. Millar (Ed.), Doing science: Images of science in science education (pp. 126-136). New York: Falmer Press.

ARTÍCULOS DE REVISTAS

Apellido, Inicial del nombre. (Año de publicación). Título del artículo. Nombre de la revista en letra cursiva, número, páginas.

Ejemplo: Rubba, P. A. (1989). An investigation of the semantic meaning assigned to concepts affiliated with STS education and of STS instructional practices among a sample of exemplary science teachers. Journal of Research in Science Teaching, N° 26, 687-702.

ARTÍCULOS EN ACTAS DE CONGRESOS, SEMINARIOS, SIMPOSIOS:

Apellido, Inicial del nombre. (Año de publicación). Título del artículo entre comillas. En Actas del Nombre del Congreso con mayúsculas iniciales: Páginas. Ciudad: editorial

Ejemplo: Bertala Alonso, R. (1984). "El lugar del mundo", en Actas del XLIV Congreso Internacional de Americanistas: 71-79. Cuzco: CIFBC.

MEMORIAS Y SEMINARIOS DE TÍTULO, TESIS O DISERTACIONES DE GRADO:

Apellido, Inicial del nombre. (Año de publicación). Título. Ciudad: editorial. Para las memorias, seminarios, tesis y disertaciones que estén inéditas colocar al final (memoria, seminario, tesis, disertación y en caso de no estar publicado, referirlo)

Ejemplo: Bertala Alonso, R (1984). El lugar del mundo. México: UNAM. (Tesis de grado. Original no publicado)

MANUSCRITO EN PRENSA (LIBRO O ARTÍCULO):

Usar el formato de anotación según sea artículo o libro y colocar al final "(En prensa)"

Ejemplo: 1984a "El lugar del mundo", en Actas del XLIV Congreso Internacional de Americanistas. Cuzco: CIFBC. (En prensa).

REFERENCIA DE ARTÍCULOS ELECTRÓNICOS:

Copiar al final de la referencia la URL, seguido de la fecha de consulta entre paréntesis

Ejemplo: Viteri, C. (2002). "Visión indígena del desarrollo de la Amazonia", en Polis, 1, 3. <http://www.revistapolis.cl/3/viteri3.htm> (12-02-2007).

ENVÍOS

El texto debe ser postulado en : <http://revista.sangregorio.edu.ec>



RULES FOR WRITING ARTICLES AND PARTNERSHIPS

POSTULATES TEXTS FOR PUBLICATION IN JOURNAL USGP

- They must be original and unpublished.
- Should fall within the categories universally accepted as research products.
- There may be undergoing evaluation by another journal at the time of delivery USGP Magazine.

A / the author / you can not publish two articles in the USGP Magazine in the same number and in the same year.

1. TYPES OF PUBLICATIONS

A) SCIENTIFIC ARTICLES.

Each issue of the Journal constitutes 50-70% of the content. Its length is between 3,000 and 5,000 words. They refer to original research results and have not been published partially or completely.

B) REVIEW ARTICLES

It refers to texts of essays, criticism, research advances, texts of opinion on scientific issues, reflections, review articles, etc. Its length is between 2,000 and 2,500 words and the fundamental aim will summarize, analyze and / or discuss any scientific aspect.

C) NOTES

This section refers to book reviews, book reviews, translations and update articles and topics of scientific interest in general that deal with methodological aspects, experimental results or science. Its length will be 1,000 to 1,500 words.

2. STANDARDS

A) FORMAT

- Upper and lower margins 2.5cm; right and left margins 3cm.
- Indent first line in each paragraph.
- Spacing 1.5
- Times New Roman 12
- The pages should come numbered.
- Titles of graphs, figures, photos and tables should be matched to the horizontal distance from it.

B) SECTIONS

- TITLE. In Spanish and English, CAPS. Do not exceed 15 words

- AUTHOR OR AUTHORS. Sensitive. You should appear: full names, institutional affiliation (full name, for example University San Gregorio de Portoviejo) and email.

- SUMMARY. It is written in a single paragraph, he realizes the topic, the objective, the key points and conclusions. Should not exceed 200 words and presented in Spanish and English (abstract).

- KEYWORDS. Five words or groups of words in alphabetical order, the first capitalized, the rest lowercase, separated by semicolons (;) must be submitted Spanish and English (KEYWORDS).

- ARTICLE BODY.

INTRODUCTION. Bold, sensitive.

Sections headed by Roman numerals (I, II, III ...), and if you have sub-headings will be headed by Arabic numbers (1.1, 1.2, 1.3 ...). Bold, sensitive. Those paragraphs, in the case of scientific articles, have to refer to materials, methods, results and discussion

CONCLUSIONS. Bold, sensitive.

Bibliographic references. Bold, minúsculas. At least 15 references.

TABLES, MAPS, GRAPHICS, PHOTOGRAPHS

Must appear in the body of the article, placing the title at the top, centered and in capital and the source at the bottom right adjusted with font size 10. Word attachment must be submitted in full-page format each . Photographs must have a resolution of 300 dpi in A4 size.

FOOTNOTES

In font size 10. The explanatory notes should not exceed five lines or 40 words, otherwise they must be incorporated into the text body. It is advisable not to overdo footnotes (maximum 5).

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

All works cited in the text body referenced should appear in the references section in alphabetical order. Starting from the APA, the next adaptation to cite bibliographic information is presented:

BOOKS

Surname, initial of the name. (Year of publication). Title in italics. City: Publisher.

Example: Cheek, D. (1992). *Constructively Thinking about Science, Technology, and Society education*. New York: State University of New York Press.

BOOK CHAPTERS

Surname, initial of the name. (Year of publication). Chapter title. In first initial, last name editor / compiler / coordinator (Ed. / Comp. / Coord.), Book title in italics (pages comprising chapter). City: Publisher.

Example: Solomon, J. (1989). The social construction of school science. In R. Millar (Ed.), *Doing science: Images of science in science education* (pp 126-136.). New York: Falmer Press.

MAGAZINE ARTICLES

Surname, initial of the name. (Year of publication). Article title. Name of the magazine in italics, numbers, pages.

Example: Rubba, P. A. (1989). An investigation of the semantic meaning Affiliated With Assigned to STS education concepts and practices of STS instructional Among a sample of exemplary science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, No. 26, 687-702.

ARTICLES IN PROCEEDINGS OF CONFERENCES, SEMINARS, SYMPOSIA:

Surname, initial of the name. (Year of publication). Article title in quotation marks. In Proceedings of the Congress name capitalized: Pages. City: publisher

Example: Bertala Alonso, R. (1984). "The place of the world", in Proceedings of the XLIV International Congress of Americanists: 71-79. Cuzco: CIFBC.

PROCEEDINGS TITLE AND SEMINARS, THESES OR DISSERTATIONS OF:

Surname, initial of the name. (Year of publication). Title. City: publisher. For memoirs, seminars, theses and dissertations are unpublished placed at the end (memory, seminar, thesis, dissertation and should not be published, refer)

Example: Bertala Alonso, R (1984). The place of the world. Mexico: UNAM. (Thesis. Original unpublished)

MANUSCRIPT IN PRESS (BOOK OR ARTICLE):

Use the entry format as article or book and placed at the end "(in press)"

Example: 1984a "The place of the world", in Proceedings of the XLIV International Congress of Americanists. Cuzco: CIFBC. (In press).

ELECTRONICAL REFERENCE:

I copy down the reference URL, followed by the date of consultation brackets

Example: Viteri, C. (2002). "Indigenous vision of development of the Amazon", in *Polis*, 1, 3. <http://www.revistapolis.cl/3/viteri3.htm> (12-02-2007).

SHIPPING

The text must be postulated in: <http://revista.sangregorio.edu.ec>





NORMATIVAS DEL ARBITRAJE Y EVALUACIÓN EXTERNA DE LOS TRABAJOS

El Comité Científico remitirá los artículos sin el nombre del autor a DOS (2) evaluadores externos que funcionarán como pares ciegos, en caso de existir correcciones o sugerencias se devolverán a los autores para que consideren su incorporación, en un plazo no mayor de quince (15) días hábiles. Si hay dudas, el trabajo puede ser remitido a un tercer evaluador. El Comité Científico no podrá designar como evaluador de un artículo a quienes tengan nexos de hasta tercer grado de consanguinidad y hasta segundo grado de afinidad con el (los) autor(es).

El Comité Científico podrá hacer solicitudes de colaboración, las cuales deberán cumplir con los requerimientos que se señalan en las normas de publicación emanadas del Consejo Editorial, éste notificará por escrito a los autores, previa a la publicación de la Revista, la decisión de aceptación o no de la publicación de un artículo.

Las decisiones de los miembros del Comité Científico serán respetadas por el Consejo Editorial y por el autor o los autores, siempre y cuando, no pretendan cambiar la esencia expresada por el autor o autores. En este último caso, el autor o los autores deben comunicar su posición ante el Consejo Editorial con un informe razonado y válidamente sustentado. La decisión final sobre la publicación se sustentará en la opinión mayoritaria del Consejo Editorial.







UNIVERSIDAD
SAN GREGORIO
DEL PODER Y DE LA

www.revista.sangregorio.edu.ec