

Revista en
Ciencias Sociales
y Humanidades
Apoyadas por
Tecnologías

15

Editor y Director

Germán Alejandro Miranda Díaz, *Universidad Nacional Autónoma de México*

Comité Editorial del Volumen 8, Número 15.

Zaira Yael Delgado Celis (coordinación), *Universidad Nacional Autónoma de México*

Shaila Alvarez Junco, *Universidad Autónoma de Querétaro*

Jessica Gómez Rodríguez, *Universidad Nacional Autónoma de México*

José Manuel Meza Cano, *Universidad Nacional Autónoma de México*

Asistente Editorial

Enrique Luna López, participante voluntario en el Centro de Experimentación PsicoEducativa

La Revista en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías se encuentra incluida en Google Académico.

La Revista en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías se enfoca en la publicación de artículos teóricos, estudios de caso y de investigación sobre tópicos sociales con uso de tecnología. Es una publicación semestral con artículos en español, inglés o portugués, arbitrada, de acceso abierto y licenciamiento Creative Commons.

Información Legal

Revista en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías, Vol. 8 Núm. 15 (2019), es una publicación semestral editada por Germán Alejandro Miranda Díaz, Avenida de los Barrios No 1, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, C.P. 54090, Tel. (55)5623-1333 ext. 39815, edusol.info/revista/index.php/cshat, cshat@edusol.info. Editor responsable: Germán Alejandro Miranda Díaz. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo “en trámite”, ISSN: “en trámite”, ambos entregados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, Dr. Germán Alejandro Miranda Díaz, Avenida de los Barrios No 1, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México. C.P. 54090. Fecha de la última modificación, 2 de junio de 2019.

Acceso abierto



La Revista en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías, es una revista que adopta la política de acceso abierto, que transfiere al lector algunas de las reservas del derecho de autor; en este caso permite el libre acceso, descarga, lectura, copia, impresión, distribución o enlace de cada uno de los artículos científicos y de divulgación que componen la obra, mientras se garantice la integridad de cada artículo y se otorgue el crédito correspondiente a los autores y la revista.

Creative Commons

Todos los artículos de la Revista se encuentran publicados en el marco de un licenciamiento:

“Atribución – No Comercial – Sin Derivadas”

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Lo que autoriza la descarga de los componentes de la publicación, así como la libre circulación de la obra con dos limitantes hacia el usuario que accede a la copia, no hay autorización para modificar el contenido de los artículos y se prohíbe su divulgación con un comercial de la obra.

Cualquier uso comercial del contenido de la publicación, así como re-publicación o adaptación del contenido, incluyendo fragmentos o traducciones, requerirá de la autorización previa y por escrito del editor.

Contenidos

Editorial: Monográfico «Psicología Educativa I».....6

Planteamientos Teóricos

Conceptualización de comunidades de práctica: comunidad de profesores

*Conceptualization of communities of practice: Community
of teachers*

Florentino Méndez Gijón11

El psicólogo en el campo de la educación: una postura personal y profesional

*The Educational Psychologist: a personal and professional
position*

Diana Natalia Lima Villeda24

La alfabetización mediática e informacional como parte importante del Desarrollo Humano Y Educativo

*Media and information literacy as an important part of
Human and Educational Development*

Edith González Santiago.....33

Las habilidades escritoras como circunstancia didáctica para el aprendizaje de la psicología

*The writing skills as a didactic circumstance for learning
psychology*

Alfredo Hernández Corona, Benjamín Peña Pérez y
Germán Morales Chávez41

Editorial

Editorial: Monográfico «Psicología Educativa I»

La presente colección de textos representa el esfuerzo de un grupo de profesores del Claustro de educativa Adscritos al Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Dentro de las costumbres de los claustros, la coordinación y los grupos estudiantiles en el SUAYED Iztacala se encuentra la organización de eventos en los que los profesores exponen al alumnado, temáticas no contempladas en plan curricular o bien la profundización de algunos temas que por las restricciones mismas del tiempo no es posible abordar en el aula.

Con este antecedente, el claustro de procesos educativos y desarrollo humano del SUAYEd Iztacala organizó el «1 Coloquio. Psicología, educación y desarrollo humano»

Invitando a sus profesores a preparar tópicos selectos relacionados con la psicología educativa y al alumnado a asistir al mismo, el evento se llevó a cabo el 9 y el 16 de mayo del 2019.

Posterior al evento los profesores interesados postularon los textos derivados de las presentaciones a la Revista en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías y en las que después de pasar con un comité de evaluación fueron integrados en dos números, el 15 y 16 ambos dentro del volumen 8 del 2019.

El presente número Vol. 8 Núm. 15 (2019) integra los textos:

«Conceptualización de comunidades de práctica: comunidad de profesores» de Mendez nos presenta una revisión conceptual centrada en las comunidades de práctica para promover la creación de una red de academias para formación profesional técnica.

«El psicólogo en el campo de la educación: una postura personal y profesional» de Lima reflexiona sobre lo que refiere como el panorama general del psicólogo en el ámbito de la educación explicando sus problemáticas y posibilidades.

«La alfabetización mediática e informacional como parte importante del desarrollo humano y educativo» de González propone un escenario de servicio social en el que se reduzca la brecha digital por medio de brigadas de estudiantes universitarios que realicen alfabetización mediática.

Por último se presenta el texto «Las habilidades escritoras como circunstancia didáctica para el aprendizaje de la psicología» de Hernández, Peña y Morales en que se discute la necesidad de retroalimentar las habilidades escritoras, formales y funcionales, del alumnado como una constante en su paso por su formación.

Germán Alejandro Miranda Díaz

Planteamientos Teóricos

Conceptualización de comunidades de práctica: Comunidad de profesores

Conceptualization of communities of practice: Community of teachers

* Florentino Méndez Gijón

*Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa, Universidad Autónoma de Querétaro / Universidad de la Sierra Juárez

Resumen

La práctica profesional docente es una función sustantiva en el proceso enseñanza – aprendizaje del proceso educativo formal, de ahí que los profesionales de la educación deben desarrollar esta actividad con un enfoque crítico y reflexivo para lograr resultados exitosos, y ante los retos de esta sociedad de la información es conveniente que se abran la oportunidad de trabajar de forma colaborativa para desarrollar sus habilidades de enseñanza y adquirir nuevos conocimientos pedagógicos en beneficio personal e institucional. Es por eso que en este trabajo se presenta una revisión conceptual de las comunidades de práctica basado en los trabajos de Wenger's, para comprender el enfoque de una red de academias de formación profesional técnica, que sirvió como base para la propuesta de creación de una comunidad de práctica.

Palabras clave: Comunidad de práctica, profesores, conocimiento pedagógico, desarrollo profesional, aprendizaje.

Abstract

The professional teaching practice is a substantive function in the teaching - learning process of the formal educational process, hence the professionals of education must develop this activity with a critical and reflective approach to achieve successful results, and before the challenges of this society of The information is convenient to open the opportunity to work collaboratively to develop their teaching skills and acquire new pedagogical knowledge for personal and institutional benefit. That is why this paper presents a conceptual review of the communities of practice based on the work of Wenger's, to understand the approach of a network of technical vocational training academies, which served as the basis for the proposal to create a community of practice.

Keywords: Community of practice, teachers, pedagogical knowledge, professional development, learning.

Cómo citar este artículo

Méndez, F. (2019). Conceptualización de comunidades de práctica: Comunidad de profesores. *Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 8(15), 11-23.

Este documento tiene una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato mientras respete los términos de la licencia.



---0---

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se desarrolla un marco conceptual del tema comunidades virtuales de aprendizaje, partiendo de los planteamientos de Wenger's, la relación de las comunidades de práctica con la tecnología que da origen al término de hábitats digitales, y finalizando en un ejemplo de aplicación para realizar una propuesta/experiencia de una comunidad de profesores que comparten saberes del proceso de enseñanza aprendizaje. Este tema resulta de particular interés en el desarrollo profesional docente sobre todo en el ámbito de la educación superior, ya que aunque los perfiles profesionales de los profesores sean acordes a las áreas que estos abordan en sus actividades de docencia, la gran mayoría no cuenta con una formación docente, lo que dificulta alcanzar los objetivos de aprendizaje de los estudiantes en un proceso de enseñanza – aprendizaje basado en la pedagogía, a esta problemática se agrega la falta de programas de capacitación integrales por parte de las Instituciones de Educación Superior (Lim, Cher y Wang, 2016; Salinas 2004). Y como se verá en el desarrollo de este trabajo existe un tipo de aprendizaje que se puede desarrollar mediante la interacción social en una comunidad de práctica.

El concepto de comunidades de práctica entiende al aprendizaje como producto de las interacciones sociales de personas que tienen objetivos comunes y es abordado entre otros por Jean Lave y Etienne Wenger, que originaron la construcción de la participación periférica legítima en sus estudios sobre situaciones de aprendizaje. A partir del desarrollo de la participación periférica legítima, crearon el término comunidad de práctica para referirse a las comunidades de practicantes en las que los novatos entrarían e intentarían aprender las prácticas socioculturales de la comunidad, nutrir nuevos conocimientos, estimular la innovación o compartir el conocimiento tácito existente dentro de una organización. Este concepto ahora es una parte aceptada del desarrollo organizacional. Otros autores que abordan este tema de comunidades de práctica son Hildreth y Kimble (2004). Por su parte Garrison y Kanuka (2003) definen el concepto de comunidades de investigación en base a tres componentes: cognitivos, social y presencia docente, que se ven favorecidas por las tecnologías de información y comunicación a través del Internet.

JUSTIFICACIÓN

Entender los conceptos que dan origen a las comunidades de práctica, así como la relación que estas tienen con el aprendizaje, resulta de interés para poder impulsar la creación de una comunidad de práctica de los profesionales dedicados a las labores de enseñanza, pues esta labor es entendida como una labor compleja en la que intervienen una serie de variables difíciles de manejar, cuando se es novato o cuando surgen cambios en las metodologías, incluso algunos de estos cambios generados por la innovación tecnológica (Quezada y Canesa, 2008; Achilli 1986).

Otro problema con la profesión docente de acuerdo a Bozu e Imbernon (2009) es el individualismo y aislamiento de los profesores para trabajar, suscitado por principios personales de los profesores, por áreas de especialización, o por la estructura organizacional. Sin embargo en esta sociedad del conocimiento surge la necesidad de convertir ese individualismo en colaboración para compartir

conocimiento y experiencias mediante la interacción social para potenciar el aprendizaje – acción.

En este sentido las comunidades de práctica pueden ser una buena alternativa para un modelo de formación del profesorado mediante la creación de espacios de reflexión, formación, y transformación de las estrategias de enseñanza, por lo que una comunidad de práctica de profesores ayudaría a compartir el conocimiento para diversificarlo y enriquecerlo, propiciando la generación de nuevo conocimiento.

OBJETIVO

Entender el fundamento de las comunidades de aprendizaje, para impulsar la integración de este concepto en el desarrollo profesional docente, basado en la experiencia de una comunidad existente.

DESARROLLO

En este apartado se desarrolla el marco teórico del concepto de comunidades de práctica, basado en los libros de Wenger (2001), Lave y Wenger (2003), Cole (1999). También se describe una comunidad de práctica de instructores de la academia Netacad de Cisco Systems.

Comunidad de práctica

Una comunidad de práctica se entiende como un dominio en donde acontece un tipo de aprendizaje como un proceso de participación periférica legítima en el que interactúan novatos y veteranos con un perfil de conocimiento o destreza que forma parte de un mundo social, este aprendizaje difiere de las teorías comunes de aprendizaje centradas en la pedagogía y/o la enseñanza, como la internalización y se le denomina aprendizaje – acción. En una comunidad de práctica se desarrollan un juego de relaciones entre personas, actividad, mundo, en un tiempo y en relación con otras comunidades de prácticas tangenciales y superpuestas. Estas comunidades se reproducen cada determinado tiempo, conforme los participantes periféricos legítimos se convierten en participantes plenos.

El aprendizaje que se desarrolla en comunidades de práctica incluye a todas las personas que desarrollan alguna actividad productiva, como ejemplo se puede citar a los profesores que realizan actividades de enseñanza de algún dominio de conocimiento en particular.

Una característica importante en las comunidades de práctica que se debe destacar es el lenguaje, pues este también se desarrolla y es entendido por los miembros del dominio de determinada comunidad, porque aprender por aprendizaje-acción se basa en conversaciones y relatos sobre los casos problemáticos y especialmente difíciles.

En el aprendizaje - acción la relación maestro – alumno se legitima mediante las relaciones intencionales y relaciones contractuales con un maestro específico, por lo que en la conformación de la relación de los maestros con los aprendices, conferir legitimidad es más importante que proveer enseñanza, hay una enseñanza observable muy pequeña; el fenómeno más básico es el aprendizaje. El curriculum es desarrollado por la comunidad y a este tienen acceso los participantes periféricos

legítimos y es característico que los aprendices aprendan mayormente en la relación con otros aprendices.

Práctica, comunidad y aprendizaje

De acuerdo a Wenger (2001) la noción básica del pensamiento humano es la consecuencia emergente de la mezcla de aspectos directos naturales, filogenéticos y aspectos indirectos culturales de la experiencia. Sobre este tema Marx Wartofsky propuso una jerarquía de tres niveles de artefactos, que los clasificó como artefactos primarios, dentro de los que se encuentran los instrumentos físicos; artefactos secundarios que incluyen recetas, creencias tradicionales, normas, constituciones; y los terciarios que se pueden unir a las nociones de contexto, mediación y partes de las ciencias cognitivas.

La interconexión de las diferentes partes de la cultura es posible situarlas en el medium cultural en dos direcciones, dependiendo de sus fuentes que pueden ser externas como las numerosas manifestaciones materiales de la acción humana y las internas como las fuentes de intersubjetividad. Geertz (1973) plantea la idea de que las diferentes partes de la cultura son coherentes y propuso que la cultura se debería concebir por analogía con una receta o programa computacional y los definió como mecanismo de control, sin embargo Michael Core procura mostrar la estrecha afinidad entre la cultura como mecanismo de control y la mediación de la acción por artefactos.

El pensamiento humano por su parte es analizado desde un esquema, que en psicología se conceptualiza como un término utilizado para referirse a las estructuras del conocimiento en las que las partes se relacionan entre sí y con el todo de una manera ordenada. Por otro lado los esquemas son mecanismos de selección con elementos esenciales, no tan esenciales y por defecto. Al respecto D' Andrade, introdujo la idea de esquemas culturales, patrones de esquemas elementales que componen el sistema de significado característico de cualquier grupo cultural y los refiere de forma subjetiva como modelos culturales para interpretar la experiencia. Los esquemas pueden considerarse guiones que basan una teoría cultural – psicológica, es un elemento que media el desarrollo del pensamiento y según Bruner (1990), es mejor considerar los guiones como elementos de una narración.

De acuerdo a Bartlett los esquemas son esquemas sociales que están dentro y fuera del individuo, son prácticas materializadas y estructuras mentales a la vez que coincide con la mediación por artefactos. D'Andrade, define a la cultura recordando a E.B. Tylor, como el contenido entero de la herencia de un grupo, incluidos tanto sus esquemas y modelos culturales como sus artefactos materiales y sus prácticas culturales.

Los artefactos secundarios como los esquemas y los guiones culturales son componentes esenciales del equipo de herramientas culturales. Comparten lo ideal y lo material a la vez. Todo esquema deja fuera una enorme cantidad y es una gran simplificación de la información visual, acústica, sensorial y proposicional potencial que se podría experimentar. Para dar una explicación del pensamiento mediado culturalmente, es necesario especificar no sólo los artefactos por medio de los cuales está mediada la conducta, sino también las circunstancias en las que tiene lugar el pensamiento. Es esencial comprender que toda la conducta humana se debe comprender relacionadamente, osea, en relación con su contexto.

En este sentido la Teoría relacional de los procesos cognitivos de John Dewey, introduce el concepto de situación, que se entiende como los juicios formados sobre los objetos y los acontecimientos en un contexto; un objeto o acontecimiento es siempre una parte, fase o aspecto especial de un mundo experimentado que lo rodea: una situación.

El contexto se puede situar desde dos visiones, una como aquello que rodea y se suele representar como un conjunto de círculos concéntricos que representan niveles de contexto diferentes, y contexto como aquello que entrelaza como una combinación de metas, herramientas y entorno constituye simultáneamente el contexto de la conducta y las maneras en que se puede decir que los procesos cognitivos se relacionan con el contexto.

La identidad y afiliación en la práctica

Wenger (2001) sostiene que lo que caracteriza a la participación es la posibilidad de un reconocimiento mutuo. En esta experiencia de mutualidad, la participación es una fuente de identidad” (Wenger, 2001: 81). El mismo autor refiere a la identidad como experiencia negociada: definimos quiénes somos por las maneras en que experimentamos nuestro yo por medio de la participación, además de por las maneras en que nosotros y otras personas cosificamos nuestro yo; la identidad como afiliación a comunidades: definimos quiénes somos en función de lo familiar y lo desconocido (Wenger, 2001: 187).

Diseño y arquitectura del aprendizaje

El mundo se está convirtiendo en una gran organización que es objeto de diseño, de ahí que los que entienden el aprendizaje como una experiencia estructurada social y tengan la capacidad de traducir sus ideas al diseño en beneficio del aprendizaje, serán los arquitectos del mañana. El aprendizaje no necesariamente ocurre al interior de una comunidad, más bien surge como una necesidad del ser humano para desarrollar sus capacidades, pues éste tiene la capacidad de aprender en cada una de las actividades que realiza mediante la negociación de significados, ya sea de forma individual o al participar en una comunidad.

Cuando se habla de diseño de aprendizaje es importante entender que este se desarrolló después de las comunidades de práctica, pues éstas siempre han existido y la práctica no se presta al diseño, ésta se puede guiar y apoyar mediante el diseño de normas, políticas, visiones, es decir la práctica se puede institucionalizar pero sin la garantía que esto modifique la práctica. Por su parte la Arquitectura Conceptual pueden estar presente en distintos niveles de análisis y es un modelo que guía el diseño sin llegar a ser una receta, establece las cuestiones, opciones y concesiones generales para la definición del espacio del diseño, así como lo que se quiere lograr para proporcionar los componentes y servicios deseados.

Y cuando se habla de diseño para el aprendizaje, se enfrentan cuestiones de significado, tiempo, espacio y poder, que se pueden expresar en cuatro dimensiones básicas del reto de diseñar para el aprendizaje con la finalidad de combinarlas para lograr un resultado productivo: Participación - cosificación, diseñado-emergente, local-global, identificación – negociabilidad.

En lo que refiere a la participación y cosificación, estas son dimensiones tanto de la práctica como de la identidad y por lo tanto son complementarios del diseño que crean dos tipos de oportunidades para negociación de significados, de ahí que el diseño para la práctica depende de estos dos aspectos, es decir de las cosas y las personas. Tanto la práctica como la identidad tienen su propia lógica como estructuras emergentes es decir crean escenarios no predecibles en donde la improvisación y la innovación se vuelven esenciales y el reto del diseño es convertir esta inestabilidad en una oportunidad. Por su parte la práctica tiene siempre un alcance local aún en escenarios donde el alcance es global, por lo que en el diseño del aprendizaje deben participar las comunidades locales, con el entendido que éstas no tienen una superioridad, por lo que no deben quedarse solas, pues forman parte de un universo en donde su aprendizaje es pertinente y el diseño para el aprendizaje requiere nuevas conexiones entre localidades para combinar distintas experiencias.

Estas dimensiones deben ofrecer medios para la imaginación, alineación y compromiso que al combinarlos se pueden formar comunidades de aprendizaje, pues pueden emplearse como los componentes infraestructurales básicos de una arquitectura de aprendizaje. El compromiso permite construir comunidades de inventiva, energía social, conocimiento emergente, mediante medios de mutualidad, competencia y continuidad; por su parte la imaginación permite que el aprendizaje abarque un contexto más amplio, por lo que una estructura de imaginación debería incluir medios de orientación reflexión y exploración; y con la alineación se puede aprender a producir efectos y contribuir a tareas que se definen más allá del compromiso y debe incluir medios como convergencia, coordinación y renegociación.

Hábitats digitales, comunidades de práctica y aplicaciones de la tecnología

La capacidad de aprender juntos es de lo más interesante sobre la interacción de la comunidad y la tecnología, entendiendo el aprendizaje como un componente central en una comunidad de práctica que toma ventaja de la tecnología para encontrar socios de aprendizaje. Una comunidad de práctica se compone de tres dimensiones: dominio, dimensión de la práctica, y dimensión de la comunidad; que proporcionan identidad a la comunidad, generan un compromiso en el aprendizaje por parte de sus miembros, y permiten lograr las relaciones de confianza al interior de cierta comunidad, así como los liderazgos.

Cada una de las tres dimensiones (dominio, práctica y comunidad) impone demandas a la tecnología y a su vez la tecnología abre nuevas perspectivas de cada dimensión. La tecnología permite a una comunidad expandirse, sin embargo también brinda herramientas que permiten configurar entornos de privacidad, brinda también una mayor apertura para los participantes periféricos legítimos. Por su parte la tecnología encuentra una utilidad en las comunidades de práctica, pues éstas tienen la propiedad de evolucionar sin tener un punto final y la tecnología necesita apoyar esta evolución entrelazada de dominio, comunidad y práctica.

Wenger usa la perspectiva de las comunidades de práctica para comprender los hábitats digitales, donde la comunidad y la tecnología se cruzan, para visualizar cómo la tecnología brinda nuevas oportunidades de aprendizaje para las comunidades, y a su vez las comunidades propician la apropiación de la tecnología.

Históricamente la tecnología también se ha desarrollado con el apoyo en comunidades de práctica, por ejemplo el sistema PLATO que sirvió como referencia

para el desarrollo de las herramientas de colaboración en el futuro, que también expandieron la idea y la práctica de una comunidad de trabajo. La interacción entre la tecnología y la comunidad tiene una larga historia, desde el correo postal hasta la conexión fuera de las redes locales a través de la conectividad con Internet, mismos que facilitaron el intercambio de información, brindando la posibilidad de que las personas emprendieran nuevas formas de aprender y trabajar en conjunto. Desde el Sistema Electrónico de Intercambio de Información (EIES), que apoyó algunas de las primeras comunidades de práctica en línea, pasando por el uso del correo electrónico, el desarrollo de la WWW y las herramientas de colaboración y comunicación basadas en la Web 2.0.

La interacción de la comunidad con la tecnología forman los hábitats digitales, así mismo la facilidad de uso de la tecnología permite a los miembros de las comunidades establecer configuraciones para avanzar en esta interacción que se puede ver como un flujo continuo de información que se actualiza con la tecnología para satisfacer las necesidades de la comunidad, esta adopción de la tecnología se vuelve fundamental para la interacción social, que resulta crucial para la humanidad, en este sentido los patrones de interactividad y conectividad permitidos por estas tecnologías están en notable alineación con las formas en que las comunidades funcionan como un contexto para el aprendizaje.

Esta convergencia de tecnología y comunidad crea nuevos roles como el denominado gobierno de tecnología, que implica nuevas funciones, prácticas e identidad y cuya función es ayudar a las comunidades a construir y vivir en hábitats digitales adecuados. Las personas o grupos de personas que realizan esta función se les conoce como administradores de la tecnología. Los administradores de tecnología en algunos casos son miembros externos a la comunidad, ya que se requiere de ciertos conocimientos técnicos en el manejo de ciertas herramientas que le dan soporte al intercambio de información, a través de la comunicación de todos los miembros de la comunidad. La administración de tecnología a menudo se lleva a cabo en combinación con otros roles de liderazgo en una comunidad, en respuesta a las necesidades de la situación, y este rol es asumido de forma voluntaria por razones muy diferentes, desde el interés personal hasta la curiosidad y la generosidad, o en veces simplemente por la experiencia previa con la tecnología.

Hábitats digitales y alfabetismo digital

Un hábitat es una relación dinámica y mutuamente definitoria entre una especie y un lugar, y las comunidades de práctica necesitan hábitats para aprender juntos, de ahí que estos hábitats deben proporcionar los lugares y apoyar las formas en que los miembros experimentan la unión. Cuando estos hábitats se configuran mediante la tecnología se denominan hábitats digitales, pero no es solo una configuración de tecnologías, sino una relación dinámica y mutuamente definitoria que depende del aprendizaje de la comunidad, es ante todo una experiencia de lugar habilitada por la tecnología (Wenger, 2001).

La tecnología se describe a través del término herramienta como una pieza de tecnología identificable que admite una actividad discreta en una comunidad y de acuerdo a esta necesidad puede estar integrada por múltiples tecnologías que pueden ser: plataforma Web, Tecnología de VoIP, email, Chat, Wikis; y al contrario hay herramientas que cubren múltiples tipos de actividades. Esta perspectiva es una entrada principal para los administradores tecnológicos porque introduce la construcción del hábitat en las demandas específicas de lo que una comunidad está

tratando de hacer. Por su parte las plataformas están integradas por un conjunto de tecnologías que pueden ser privativas o de acceso libre (sin que esta característica las exima de costo monetario), incluso algunas herramientas contienen ya un conjunto de tecnologías que hace que se puedan considerar como plataformas, por ejemplo las herramientas de google. Existen también plataformas diseñadas expresamente para las comunidades.

Para los administradores tecnológicos tomar una decisión de adquirir, rentar o desarrollar una plataforma los conduce a evaluar algunos requerimientos como: seguridad, costos, soporte del proveedor, capacidad de usuarios soportados, que permitan construir un hábitat coherente considerando las herramientas empaquetadas en la plataforma.

Ciertas características hacen que una herramienta o plataforma se pueda usar para un propósito específico, y estas pueden ser necesarias (agregan funcionalidad) u opcionales (agregan comodidad). Las características de una herramienta o plataforma determinan su usabilidad para una comunidad determinada. En conjunto, el cúmulo de características determina la "habitabilidad" del hábitat, es por eso que los administradores tecnológicos deben considerar las características relevantes en su contexto.

Por su parte la perspectiva de configuración se refiere a la personalización de una plataforma de acuerdo al contexto y necesidades permanentes o temporales específicas de una comunidad, así como de los roles de sus miembros. Esta configuración puede incluir herramientas de una o múltiples plataformas. Los administradores tecnológicos necesitan ver la configuración de la comunidad de forma lo suficientemente amplia como para incluir todas las herramientas relevantes, pero lo suficientemente estrechas como para hacer que la visualización sea práctica.

Las cuatro perspectivas descritas anteriormente sugieren diferentes formas en que la integración puede lograrse y mantenerse, que van desde la mayoría diseñada en la tecnología hasta la mayoría dependiente de la comunidad:

Integración a través de plataformas.

Integración a través de interoperabilidad (características).

Integración a través de herramientas.

Integración a través de la práctica (desde una perspectiva de configuración).

Desde el punto de vista tecnológico, la interoperabilidad es una forma modular de integración que se basa en estándares abiertos como XML, APIs compatibles, características como fuentes RSS, lo que demanda un administrador tecnológico sofisticado para implementar todas esas tecnologías diferentes, pero el enfoque tiene muchas ventajas como: los sitios separados aumentan el ranking de búsqueda de los demás, cada herramienta es la mejor de su clase, y todos los miembros de la comunidad conocedores de la tecnología reconocerán las diferencias propias de tales herramientas, facilidad de uso y una apariencia destacable. Sin embargo también la interoperabilidad puede presentar desafíos para los administradores tecnológicos y características adicionales de seguridad para las comunidades. Y aunque la interoperabilidad permite la flexibilidad de la participación, el aspecto técnico sigue siendo un problema que queda fuera del alcance de la mayoría de los miembros de la comunidad que puede generarles un grado de desconcierto.

La integración de la tecnología se puede dar a través de herramientas por la facilidad que ofrece la proliferación de herramientas y plataformas, que ponen la integración directamente en el control de los miembros de una comunidad,

brindándoles la posibilidad sobre que rastrear y cómo participar, para los administradores tecnológicos, la integración a través de herramientas exige atención, no solo a su disponibilidad, sino también a las prácticas asociadas con el uso de tales herramientas. Este tipo de integración funciona mejor para las comunidades que son técnicamente adeptas y flexibles, pero no es tan buena para las comunidades que carecen de una masa crítica de usuarios que adopten anticipadamente o personas dispuestas a dedicar tiempo entre las herramientas. De otro modo la integración también puede llevarse a cabo a través de la práctica, que toma en cuenta ciertos límites que no se resuelven con la integración de las tecnologías, de ahí que la necesidad de integración a través de la práctica refleja el hecho de que la comunidad construye la experiencia del hábitat en el uso de la tecnología, en realidad, incluso en una plataforma integrada, son necesarias prácticas para tender puentes entre las herramientas, por lo que los administradores tecnológicos deben equilibrar los beneficios de la integración de la plataforma y la aparición de nuevas tecnologías no integradas.

El uso de la tecnología en las comunidades adquiere significado al contestar la pregunta de por qué las comunidades adoptan la tecnología, pues ayuda a revelar qué desafíos inherentes enfrentan las comunidades para las cuales pueden usar la tecnología; y ayuda a articular cómo las herramientas específicas actúan como recursos para abordar estos desafíos de nuevas maneras. La clasificación resultante de herramientas proporciona una manera de pensar cómo la tecnología no solo proporciona funcionalidad para apoyar actividades sino que también afecta la dinámica de la comunidad.

Las comunidades adoptan la tecnología debido a ciertos desafíos, dentro de los que se identifican a los ritmos que están relacionados con el tiempo y el espacio, que se modifican favorablemente con el uso de las herramientas tecnológicas. Otro desafío que motiva la adopción de la tecnología son las interacciones mediante la participación y la rectificación a través de las que se crea significado, fundamental para la teoría del aprendizaje que subyace al concepto de comunidades de práctica, en este aspecto la tecnología proporciona nuevas formas de conectarse con otras personas y estar juntos. Por último la identidades de individuos y grupos, en donde la tecnología brinda la posibilidad de que las comunidades sean más visibles, así como otorga las facilidades a los miembros para una búsqueda y selección más ágil de la información de interés y a medida que la multimembranza se hace más frecuente, las herramientas para gestionar la polaridad grupal / individual son una contribución cada vez más central de la tecnología.

Existe la problemática sobre el diseño de que muchas de las herramientas no fueron realizadas para su uso en las comunidades, sin embargo, las comunidades de práctica son hábiles para hacer uso de todo tipo de herramientas, independientemente de la intención de su diseñador. Ninguna herramienta fue diseñada para una comunidad de práctica, pero en cada caso una comunidad ha puesto la herramienta a trabajar para aprender juntos, ejemplo de ello es la telefonía tradicional y la VoIP que brindan capacidades de comunicación sincrónica a los miembros de una comunidad. Y más recientemente, han aparecido herramientas híbridas que se extienden a lo largo de las fronteras entre las principales categorías, dentro de las que podemos encontrar a los Blogs y wikis como parte de esta nueva generación de herramientas híbridas. Si bien son diferentes entre sí, ambas combinan la participación y la reificación de maneras innovadoras al pasar de un modelo de publicación centralizado a uno distribuido, e incluir una estructura participativa alrededor de los documentos. Y aunque los blogs no fueron diseñados

para las comunidades, sino que nacieron por el deseo de publicar páginas web fácilmente, las comunidades los han utilizado como una herramienta de comunicación asincrónica, así también las wikis abarcan el límite entre la participación y la reificación. Permiten que los lectores participen como escritores, creando una especie de conversación centrada en documentos entre los autores. Y debido a que los blogs y wikis facilitan la publicación, generan un gran aumento en el contenido publicado que representa voces individuales y comunitarias (De Cindio, 2014).

La comunidad de Netacad (Cisco Systems, 2017)

El enfoque de la Academia Netacad para la enseñanza impulsa a los instructores a crecer como profesionales reflexivos en una comunidad de práctica mediante el intercambio de conocimiento de contenido pedagógico como parte de una red humana que forma parte del programa (Cisco, 2018).

Se define al profesional reflexivo, a los profesionales de la enseñanza que identifican oportunidades para mejorar su enseñanza y participar en el proceso de aprendizaje continuo. Las oportunidades para la instrucción reflexiva como miembro de *Networking Academy* incluyen:

- Reflexión personal y / o investigación.
- Investigación - acción basada en el aula.
- Búsqueda de ayuda y colaboración en la red de *Networking Academy*.
- Comunidades en línea de *Networking Academy*.

La comunidad de práctica, está formada por un grupo de personas que comparten una profesión, específicamente un dominio compartido (Instructores de TIC), comunidad (instructores de la Academia de *Networking*) y práctica (La enseñanza de temas de tecnología).

El conocimiento de contenido pedagógico se refiere a un conocimiento especial sobre cómo enseñar temas de redes de datos a los estudiantes. Esto se expresa sucintamente como: La transformación de la materia de enseñanza mediante la reflexión crítica del profesor para interpretar los temas y encontrar múltiples formas de representar la información como analogías, metáforas, ejemplos, problemas, demostraciones y actividades en el aula, adaptando el material a las habilidades, el género, el conocimiento previo y las ideas preconcebidas de los estudiantes.

La red humana, se refiere al poder de los seres humanos, actuando a través de tecnologías para la colaboración conectada, para enseñar y aprender con mayor fuerza a medida que la red humana trabaja en conjunto (en este caso, instructores, diseñadores, estudiantes y otras partes interesadas).

Un instructor novato, puede recibir asistencia de otros instructores de *Networking Academy* y profesionales de Cisco en los foros comunitarios de netacad.com. Los foros de la comunidad ofrecen un entorno colaborativo para que los miembros se relacionen entre sí sobre la enseñanza, la evaluación, los planes de estudio y muchos otros temas de interés.

Hay dos tipos de comunidades disponibles para los instructores. Los foros de la comunidad de *Networking Academy* que son comunidades que contienen contenido que respalda los currículos, programas y tecnología de *Networking Academy*. Al participar en estas comunidades, los instructores reciben puntos e insignias por sus contribuciones a las conversaciones en curso sobre *Networking Academy*. Las comunidades externas son comunidades que se administran fuera

del entorno de netacad.com, como *Facebook* o *LinkedIn*. Ambas son comunidades abiertas e incluyen estudiantes, instructores y otros interesados en Cisco *Networking Academy*.

CONCLUSIÓN

Es importante destacar que Wenger identifica tres características esenciales para que una comunidad se tipifique como comunidad de práctica: el dominio de interés compartido; la comunidad formada por los miembros que desarrollan actividades, comparte información y se ayudan entre sí, construyen relaciones en torno a un dominio de interés; la práctica integrada por el repertorio compartido de recursos como, experiencias, historias, herramientas, formas de manejar problemas recurrentes.

El concepto de comunidades de práctica se puede aplicar en diferentes ámbitos de la sociedad, entre los que se encuentran la educación, tema abordado en la descripción de la comunidad de práctica de la academia Netaca, donde se aborda la introducción de este concepto aplicado a la comunidad de instructores.

Respeto a la relación de las comunidades de práctica con la tecnología, se destaca que no hay un sistema que cubra todas las necesidades de una comunidad virtual, más bien se requiere una adaptación para cumplir con los requerimientos particulares de cada comunidad, además de evaluarse su facilidad de uso y costos; importante también resulta que la elección de la plataforma tecnológica debe partir del análisis de las características de la comunidad.

PROPUESTA

El Sistema de Universidades Estatales de Oaxaca (SUNEO) es un modelo universitario cuyos criterios básicos de funcionamiento están orientados a descentralizar los servicios de educación superior, y obtener una alta calidad académica en el desarrollo de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, difusión de la cultura y promoción del desarrollo.

Toda la comunidad universitaria tiene una jornada de tiempo completo. La organización académico-administrativa es de tipo matricial: los profesores pertenecen a un instituto de investigación y están asignados a una carrera.

El SUNEO está conformado por diez universidades en diecisiete campus distribuidos por todas las regiones de Oaxaca. Los campus son escalables para ajustarse a la demanda. Se ofertan 80 carreras, 40 Postgrados (10 Doctorados y 30 Maestrías) y existen 28 Institutos de Investigación. Todos los profesores son de tiempo completo y son alrededor de 1100 distribuidos en todos los campus.

Sin embargo hasta el momento todo este cuerpo docente trabaja de forma aislada en el desempeño de las cuatro funciones sustantivas. Este modo de trabajo y las características del sistema abren la oportunidad para crear una comunidad de práctica para compartir las experiencias y el conocimiento.

Esta propuesta se enfoca en formar una comunidad de práctica de profesores con líneas de investigación relacionadas a la enseñanza de las Ciencias de la Computación (Ver figura 1), con la finalidad de fortalecer la formación técnica y docente. Partiendo del funcionamiento de la comunidad de práctica de la academia *Netacad de Cisco Systems* y del marco teórico de Wenger.

Figura 1. Comunidad de práctica SUNEО



REFERENCIAS

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*, 1-16.
- Bozu, Z., & Imbernon Muñoz, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 6 (1)
- Cabrera Paz, J. (2004). LOS HÁBITATS DIGITALES DE LA CONVERGENCIA EN TELEVISIÓN: ¿UN RETORNO A LA INVESTIGACIÓN DEL MEDIO? . *Nómadas*, 152-161.
- Cole, M. (1999). *Poner la cultura en el centro. Psicología cultural*, 113-147
- Cisco Systems. (15 de enero de 2018). *Academy Orientation*. Obtenido de <https://1040239.netacad.com/courses/594595>
- De Cindio, F. (2014). Guidelines for Designing Deliberative Digital Habitats: Learning from e-Participation for Open Data. *The Journals of Community Informatics*, 1-24.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Nueva York: Gedisa, S.A.
- Lim Cher, P., y Wang, L. (2016). *Blended Learning for Quality Higher Education*. Hong Kong: UNESCO.
- Paul Hildreth and Chris Kimble (2004). *Knowledge Networks: Innovation through Communities of Practice*. London / Hershey: Idea Group Inc. Hidreth2004. ISBN 1-59140-200-X.
- Quezada, A., y Canessa, E. (2008). La complejidad de los procesos educativos en el aula de clases. *Educar*, 103-119
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1-17.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad* (págs. 69 – 133). Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. México D.F.: UNAM.

El Psicólogo en el campo de la educación: una postura personal y profesional

The Educational Psychologist: a personal and professional position

* Diana Natalia Lima Villeda¹

* SUAyED Psicología, FES-I Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

En el contexto actual, donde se pondera el acceso a la información y la capacidad para acceder a ella como un derecho humano, vale la pena revisar de qué manera la psicología puede incidir en tal campo. El objetivo del presente documento es brindar un panorama general del contexto social, laboral y académico en la educación que enmarca la necesidad del ejercicio profesional del psicólogo educativo y del desarrollo. Se partirá de problemáticas en la educación, definiciones sobre educación, las disciplinas que inciden y cómo el psicólogo tiene oportunidades de incidir en cada una de esas problemáticas; dirigiendo la mirada a reconocer que el verdadero reto es que el propio psicólogo tome una postura profesional desde su disciplina para incidir en la educación.

Palabras clave: Posición profesional, psicología educativa, educación, educación permanente, autonomía.

Abstract

Today, the access to information and the ability to access on it is considered a human right, it's worth reviewing how psychology can influence this field. The aim of this document is to provide a general overview of the social, labor and academic context in education that frames the need for the professional practice of the educational psychologist and development. It will be based on problems in education, definitions about education, the disciplines related and how the psychologist has opportunities to influence each one of these problems; looking to recognize that the real challenge is for the psychologist to take a professional position from his discipline to influence education.

Keywords: Professional status, educational psychology, education, lifelong learning, autonomy.

Cómo citar este artículo

Lima, D, N. (2019). El Psicólogo en el campo de la educación: una postura personal y profesional. *Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 8(15), 24-32.

Este documento tiene una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato mientras respete los términos de la licencia.



—0—

¹ dnatalia.lima@gmail.com Maestría en Psicología escolar con especialidad en tutoría de estudiantes con problemas de aprendizaje. Colaboradora en investigación sobre procesos educativos en ambientes universitarios presenciales y virtuales, recientemente enfocada en el pensamiento y conocimiento base del tutor en línea. Actualmente, se desempeña como tutora en línea en la formación profesional en Psicología.

INTRODUCCIÓN

Existe una gran variedad de informes gubernamentales y de organizaciones nacionales e internacionales señalando más las deficiencias del sistema educativo mexicano que sus fortalezas, y paradójicamente, por su parte también señalan el deber ser en la educación y su relación con las competencias laborales, apuntando más las ventajas que las de un proceso educativo centrado en el estudiante, que es conceptualizado como un agente activo, autorregulado y guiado por el docente que genera ambientes de aprendizaje, figura que ya no puede ser vista como transmisor de conocimiento que autoriza la validez del mismo.

La OCDE (2016, 2015) y la UNESCO (2018) por ejemplo, señalan que es imperante que se trabaje en la formación de ciudadanos digitales, en el aprendizaje a lo largo de la vida y en personas capaces de adecuarse personal y laboralmente en un contexto globalizado y cambiante (CIDAC, 2014). Incluso, los informes están dirigidos a los tomadores de decisiones como directivos institucionales, dirigentes gubernamentales, docentes o empleadores, pero no a los estudiantes como profesionales en formación permanente.

Desde una postura en Psicología Educativa y del Desarrollo, el profesional en tal área puede incidir en las directrices señaladas por los organismos, al generar soluciones acotadas a los problemas específicos, basados en experiencias de investigación educativa y desarrollo tecnológico y la población con la que se tiene la posibilidad de intervenir. El profesional en Psicología Educativa, que inicia su formación en la carrera universitaria, pero que nunca termina de formarse, requiere tener un punto de partida sobre qué es educación, las ciencias que abordan tal fenómeno y con las que puede colaborar, la especificidad de su objeto de estudio y las problemáticas o retos a los que se enfrentarán.

Partiendo de postura como una posición, actitud o manera en que alguien actúa respecto de algo o alguien (RAE, 2009) en el presente trabajo se hace una reflexión acerca de la educación y las diferentes posturas que se tienen ante ella, y de la necesaria incidencia del psicólogo en el campo de la educación, que requiere una postura personal autónoma para su incidencia profesional y competente.

DESARROLLO

Educación

Contexto

Actualmente, la producción y consumo no es sólo generar bienes y servicios como se preveía al menos en el siglo pasado, desde hace varias décadas se está poniendo especial atención en la generación de conocimiento, tanto en su producción como en su calidad de innovación, continuando con la visión de priorizar el trabajo intelectual cada vez más especializado sobre el trabajo manual.

Se ha transitado de una sociedad industrial o postindustrial a una sociedad del conocimiento (UNESCO, 2005) y denominada sociedad globalizada de la información (Cabero, 2007). Drucker (1992 en Camacho et al. 2018) señala que la noción de sociedad del conocimiento surge a partir del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la vida cotidiana, uso que impacta las relaciones sociales, culturales y económicas, donde se desdibujan los límites espacio temporal, posibilitando una comunicación ubicua y asíncrona.

Los ámbitos de impacto que Drucker señala, para Hernández (2018) son ejes interconectados en el proceso de internacionalización o globalización, a los cuales le añade un cuarto elemento: política. La globalización es un proceso (Buenfil, 2000), genera un estado transfronterizo, de apertura a diferentes experiencias, incluye universalidad que emerge de la individualidad e interconexión entre opuestos: Homogeneidad–heterogeneidad, fragmentación–integración, centralización–descentralización.

Lo que se vive actualmente, en el día a día es un proceso globalizador que se caracteriza por la transformación y el cambio constante: avances en el desarrollo de conocimientos, TIC constantemente actualizadas y diferentes formas de relacionarse con ellas, diversos estilos de vida y algunos estilos dependientes de la Internet, nuevos esquemas de trabajo, formación laboral especializada o novedosas, todo cambia y de acuerdo con Meza y Miranda (2017) la única constante es la incertidumbre.

Se espera que la sociedad si no es la que está cambiando todo, ese segmento que no lo ha hecho se adapte a la transformación y al cambio constante, se sume a la inercia y también genere soluciones en sus entornos laborales, sociales y comunitarios. Requiere aprender, reaprender y desaprender, el conocimiento caduca, sobrepasar la visión segmentada o parcializada del conocimiento disciplinar y enfrentarse a nuevos instrumentos que median nuestra pertenencia a la sociedad, como ser capaz de acceder a la información que se necesita y que está “ahí” y saber hacer algo con ella.

En este momento, en el presente documento y no de manera novedosa, se dilucida dos opciones, una, que se requiere un sistema educativo que responda a tales cambios y se encaminen esfuerzos educativos en al menos formar ciudadanos digitales (Cabero y Llorente, 2006) y fomentar la capacidad del aprendizaje permanente o a lo largo de la vida; la segunda, que la educación como sistema y proceso se vea beneficiado por los cambios, por ejemplo la educación en ambientes virtuales es posible gracias a la actualización de las plataformas de gestión de aprendizaje y el acceso a internet, sustentándose un nuevo tipo de formación.

Proceso y sistema

Se ha referido educación de manera general, acotándolo a sistema y proceso, pero el término tiene diferentes acepciones dependiendo de quién lo use y los objetivos que le interesen que cumpla la educación, se comentarán algunos ejemplos.

La Constitución mexicana, como norma social, está enfocada en las características de la educación y lo que busca conseguir con ella, pero no el cómo implementarla. Señala que la educación que imparta el Estado desarrollará armónicamente todas las facultades del ser humano, fomentará el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. Será laica, gratuita y se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra los fanatismos y los prejuicios, será democrática como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. Será nacional, sin hostilidades ni exclusivismos, porque se atenderá a la comprensión de los problemas nacionales, al aprovechamiento de los propios recursos y defensa de la independencia política, asegurar la independencia económica y a la continuidad de la cultura. Contribuirá a la mejor convivencia humana, al aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia. Sustentará la fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

Los organismos también tienen qué decir al respecto, la OCDE (2004) menciona que la educación es comunicación con dimensiones: organizada, sustentada y aprendizaje. Define que la educación es comunicación porque involucra la transferencia de información (mensajes, ideas, conocimiento, estrategias, etc.) entre dos o más personas. La considera organizada porque se planea en un modelo o patrón, con propósitos establecidos o programas de estudios, lo que requiere de un medio general que la organice conscientemente y considerando los actores involucrados y el aprendizaje. Es sustentada porque tiene los elementos de duración y continuidad como parte de la experiencia en el aprendizaje. Por último señala que el aprendizaje es cualquier cambio en el comportamiento, información, conocimiento, entendimiento, actitudes, habilidades o capacidades, los cambios pueden ser retenidos, pero no pueden ser atribuidos al crecimiento físico o al desarrollo de patrones de comportamientos heredados.

Por su parte la UNESCO menciona que es un proceso a partir del cual se desarrollan habilidades, actitudes y otras formas de comportamiento valoradas por la sociedad en la que se vive. Incluso su tesoro menciona utilizar un descriptor más preciso como aprendizaje o docencia, porque la noción de educación es muy amplia. Los organismos y la ley al menos mexicana, señalan a la educación con principios generales, a los cuales atender para acotar a las situaciones en concretas que están relacionadas entre sí y que contribuyen en determinado objeto, puede verse como un sistema.

Si nos interesa una definición, pues los diccionarios por todos lados aceptados como la Real Academia Española, también tienen qué decir: educación es la acción y efecto de educar, es la crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes, es una inducción por medio de la acción docente. Se puede inferir que puede verse como un proceso, como serie de acciones interrelacionadas para lograr un avance, que puede ir hacia adelante o que produce cambios en el tiempo. Es curioso que, la definición sólo contempla a dos o tres etapas del ciclo vital: infancia, adolescencia y adultos jóvenes, así como la visión de que el agente

responsable es el docente, es el que aparece como el que realiza la inducción, posiblemente quien produce esa acción y efecto.

Acotando la educación a las ciencias interesadas a ello, un diccionario en ciencias de la educación señala dos acepciones, una es Educ-are: criar, cuidar, alimentar; la otra es Educ-ere: hacer salir, extraer, sacar de dentro hacia fuera y, también, criar (Picardo, 2005).

Hasta ahorita, organismos internacionales, gubernamentales nacionales o diccionarios, tienen algo que decir, porque tienen una postura sobre la educación, al menos una función, actividades, logros a obtener, preocupaciones, fortalezas. Revisemos qué es lo que señalan los especialistas en la educación.

Núñez y Romero (2003) señalan que cuando se refiere a educación se habla de una actividad humana por lo cual, es totalmente social, su aproximación es desde la Pedagogía con una visión filosófica. Otras aproximaciones desde la filosofía y sociología son las de Kant y Durkheim. “El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción...” (Immanuel Kant, 1983/2003).

“... La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social, tiene como objetivo sustituir y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que requieren de él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está determinado de manera específica...” (Durkheim, 1975, p. 53).

La psicología también tiene algo que decir, por ejemplo Contreras (2009) refiere que es un proceso social e interpersonal centrado en el aprendizaje mediado por la interacción de otro. Ausubel, Novak y Hanesian (1983) señala que es una instrucción guiada por agentes competentes académica y pedagógicamente, que seleccionan, organizan, interpretan y dan una secuencia inteligente a los materiales y experiencias de aprendizaje, considerando que la instrucción también requiere que los estudiantes aprendan por sí mismos, para que cuando terminen una educación escolarizada continúen su aprendizaje en otros escenarios. Las dos posturas psicológicas tienen marcos, teorías, escuelas o tradiciones específicas dentro de la psicología, que le dan un carácter específico a la psicología en el campo de la educación.

Incidencia del psicólogo educativo y problemáticas

Un psicólogo educativo, desde la postura de Coll (1989) realiza diversas acciones para provocar o inducir aprendizaje en actividades educativas. También estudia los factores o variables en situaciones escolares que tienen efecto ya sea positivo o negativo en el aprendizaje. Esto le da un carácter al psicólogo educativo en su ejercicio que incide en el campo de aplicación y también de generación de conocimiento derivado de la especialidad.

Las funciones específicas del psicólogo educativo según Fernández (2011) son evaluación e intervención; la evaluación puede ser previa al proceso formativo o también llamada diagnóstica, durante el proceso llamada formativa, o al final de la intervención, sumativa. La intervención puede ser inicial y de seguimiento, de diferentes tipos: tutoría, orientación, desarrollar programas específicos individuales o grupales y asesoría; atendiendo a diferentes propósitos, preventivo, correctivo y optimizador La asesoría puede incluirse como parte de una intervención con estudiantes, al brindarles asesoría académica, centrada en un contenido educativo, pero también como parte de un trabajo intra, inter, y transdisciplinario: psicólogos

educativos, clínicos, de la salud, por ejemplo o especialistas en medicina, sociología, pedagogía, entre otros.

Las funciones que Fernández (2011) señala son llamadas áreas por parte de Fuente y Vera (2011) las áreas de desarrollo e innovación psicoeducativa, agregando la investigación, en el contexto de realizar una acción estratégica que articule los retos de la Psicología, como ciencia y como profesión. De hecho, la postura de Fuente y Vera (2011) va focalizando la atención del psicólogo educativo como psicólogo escolar, que incide en los procesos de enseñanza aprendizaje en contextos escolares y académicos.

Sobre los contextos, la postura de Martín (2014) es que son los formales, no formales e informales. Barroso (2006) señala modalidades educativas: presenciales que acuden a una situación física que le da estructura al proceso, no presenciales que pueden ser a distancia o en línea y la modalidad mixta que es una combinación de la presencial y la no presencial. La actuación del psicólogo educativo puede ser en esos contextos y modalidades.

Los problemas o retos profesionales en los que puede incidir son bastos, nuevos y viejos: búsqueda, análisis y producción de información en internet, realidad aumentada, entornos personales de aprendizaje, problemas de aprendizaje, éxito y fracaso escolar, deserción, rezago educativo, calidad educativa, evaluación de los aprendizajes, autorregulación, motivación escolar, acompañamiento docente, desarrollo esperado y etapas del ciclo vital, etc. Todo, acotado al contexto, la población, áreas o funciones del psicólogo educativo y por su puesto de la postura que se tenga del aprendizaje, de la educación, y de la psicología.

CONCLUSIÓN

En una sociedad llamada de la información que está provocando cambios globales, se pueden enumerar una variedad de situaciones, que podemos ver como retos, problemas, eventos que ocurren o simplemente no verlos. La educación como sistema o como proceso, abre un abanico de posibilidades. Situados en México, un sistema educativo en el que se tienen niveles (básico, media superior, superior, continúa, formal, informal, no formal), modalidades y escenarios (presencial, no presencial que incluye a la virtual y a distancia y mixta). Como proceso permite la identificación concreta de un objeto de estudio, problemáticas a atender y población con la cual incidir según las competencias profesionales: evaluación, intervención e investigación y las áreas de incidencia (tutoría, orientación, evaluación, acompañamiento docente, diseño instruccional, etc.).

Reconocimiento de cambios globales y su impacto en la educación, implica tener una postura y la cualidad que le demos a tales cambios: reto o eventos aleatorios en los que no se puede incidir. Pensar que existe un proceso educativo involucrado en todos ellos, en alguno o en ninguno también implica una postura. El reto personal de ser aprendiz y profesional en psicología implica tener una postura, que no se logra hasta ser conscientes de que se tiene una y de las características de la misma.

Postura es tener una posición, actitud o manera en que alguien actúa respecto de algo o alguien. Es conformada a partir de nuestra capacidad de conocimiento del mundo y la manera de concebir cómo es que existe ese conocimiento. Puede ser una postura dependiente o autónoma, considerando que el conocimiento emerge de una autoridad o es la construcción derivada de la reflexión y del contexto (Flores, Otero y Lavallée, 2010).

Autonomía o dependencia son cualificaciones que pueden atribuirse a las posturas personales, del aprendiz y del profesional en psicología, estos términos tienen mayor profundidad y complejidad dentro del campo de estudio de las epistemologías personales (Flores y Guzmán-Cedillo, 2017; Flores, et al., 2010; Ramírez, Flores, Lavallée y Bontempo, 2015; Bontempo, 2018), en lo cual no se profundizará en este texto.

Mirando las definiciones sobre autonomía, el tesoro *Education Resources Information Center (ERIC)* señala que son sinónimos los términos autonomía individual, autonomía personal y aprendiz autónomo, definiéndolo como: independencia individual, autodeterminación y libertad de un control externo o autoridad. Tal definición empata con la concepción de un profesional competente (Flores y Guzmán-Cedillo, 2017).

En general, reflexionar sobre la postura personal y profesional apoya en la formación del psicólogo, quien requiere pensar cómo se involucra con su aprendizaje, con su formación profesional y su ejercicio profesional. En particular, en el área de psicología educativa y del desarrollo tiene implicaciones directas en la forma de abordar los fenómenos, problemáticas o situaciones en las que se puede ejercer, desde el involucramiento con las actividades de aprendizaje escolar hasta el reconocimiento de todo un panorama en el que se puede incidir.

El estudiante en psicología puede ver múltiples ventajas de analizar si su postura personal y profesional está en la búsqueda de ser autónoma, ya que implica un conocimiento de uno mismo y de cómo se relaciona con el conocimiento, qué hace con tal conocimiento y cómo puede actuar a partir de él. Simplemente iniciar con saber qué se conoce y dirigir sus esfuerzos por ser parte de una sociedad del conocimiento: desarrollar sus habilidades digitales, de aprendizaje permanente, autoevaluación o afrontar situaciones de incertidumbre.

REFERENCIAS

- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H., (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Buenfil, B. (2000). Globalización y políticas educativas en México 1988-1994. Encuentro de lo universal y lo particular. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México. 2, 55-92.
- Barroso, C. (2006). Acercamiento a las nuevas modalidades educativas en el IPN. *Innovación Educativa*, 6(30), 5-16. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/1794/179420843002/>
- Bontempo, L. (2018). *¿Pinocchios o niños de verdad? [Ted Talk]*. Recuperado de: https://youtu.be/Kc4rSQZ_Sv8
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2006) (Dir.) *La rosa de los vientos. Dominios tecnológicos de las TIC por los estudiantes*. España: grupo de Investigación Didáctica. Universidad de Sevilla, Maqueta.
- Camacho, P. E., Zapata, A., Menéndez, V. H., y Canto, P. J. (2018). Análisis del desempeño del profesorado universitario en el uso de MOODLE a través de técnicas de minería de datos: propuestas de necesidades formativas. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (58). doi:10.6018/red/58/10
- CIDAC (2014). *Encuesta de competencias profesionales. ¿Qué buscan -y no encuentran- las empresas en los profesionistas jóvenes?*. Recuperado de http://cidac.org/esp/uploads/1/encuesta_competencias_profesionales_270214.pdf
- Coll, C. (1989). Psicología académica y Psicología profesional en el campo de la educación. *Anuario de Psicología*, 41(2), 49-74.
- Contretaras, O. (2009). *Psicología y Educación* En J. J, Ávila (Ed) *Psicología Educativa* (pp. 67-83). México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016). *Artículo 3º*. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/constitucion.php>
- Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona. Pirámide
- Fernández, J. (2011). La especificidad del psicólogo educativo. *Papeles del psicólogo*, 33(3), 247-253. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/>
- Flores, R.C., y Guzmán-Cedillo, Y. I., (2017). Aprendizaje profesional en línea y situado en la atención de adolescentes con problemas de aprendizaje. *Psicología Educativa*, 5(1), 65-80.
- Flores-Macías, R., Otero, A. y Lavallée, M. (2010). La evolución de la perspectiva epistemológica en estudiantes universitarios: el caso de los psicólogos. *Perfiles Educativos*, 130, 8-24.
- Fuente, J., y Vera, M. (2010). Psicología de la educación e I+D+i: un programa de acción estratégica para el siglo XXI. *Papeles del Psicólogo*, 31(2), 162-170. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77813509002>
- Hernández, G. r. (2018). *Gerencia y currículo en el marco de la educación online (tesis de doctorado)*. Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello. Recuperado de http://scholar.google.es/scholar_url?url=http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAT4795.pdf&hl=es&sa=X&d=17092142758353554848&scisig=AAGBfm3jMLpflouu59D0tJwhc0-Nr5VSPw&noss=1&oi=scholaralrt&hist=8fBGL8YAAAAJ:2048699523139615087:AAGBfm0druo0uXOFNouH7xVwN927h0BOYw
- Immanuel Kant (1989/2003). *Pedagogía*. Akal: Madrid.
- Martín, B. (2014). *Contextos de aprendizaje: formales, no formales e informales*. Recuperado de: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1004>
- Meza, J. M., y Miranda, G.A. (2017). La incertidumbre en el aprendizaje, la relación actividad – aprendiz. *Revista del Salomé*, 2(1), 91-103. Doi <https://doi.org/10.32541/salome.2017.v2i1.pp91-103>
- Núñez, L. y Romero, C. (2003). *Pensar la educación. Conceptos y opciones fundamentales*. España: Pirámide.
- OECD (2016). *Skills for a Digital World*. Recuperado de: www.oecd.org/employment/future-of-work.htm
- OECD (2015). *Implication of Students, Computers and Learning: Making the Connection*, OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10>
- OECD (2004). *Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*. Paris, France. Recuperado de: http://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-handbook-for-internationally-comparative-education-statistics_9789264104112-en
- Picardo, J. (Coord) (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. Recuperado de: http://www.academia.edu/download/32834749/diccionario_pedagogico.pdf

Ramírez, L., Flores, T., Lavallée, M., y Bontempo, L. (2015). Abordajes e implicaciones en la construcción de la identidad profesional del psicólogo. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*. 1(1), 150-163. Doi <http://dx.doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.1.1.2015.38.150-163>

Real Academia Española (2017). *Concepto Educar*. Recuperado de <http://www.rae.es/>

Real Academia Española (2017). *Concepto Postura*. Recuperado de <http://www.rae.es/>

Tesaurus de la UNESCO (s.f.). Recuperado de <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>

UNESCO (2018). *Digital skills critical for jobs and social inclusion*. Recuperado de <https://en.unesco.org/news/digital-skills-critical-jobs-and-social-inclusion>

UNESCO (2005). *Informe mundial: hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado de <https://es.unesco.org/>

La alfabetización mediática e informacional como parte importante del Desarrollo Humano y Educativo

Media and information literacy as an important part of Human and Educational Development

* Edith González Santiago

* Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

El rápido desarrollo económico y el acelerado avance tecnológico hace necesario reflexionar sobre la situación de los ciudadanos que deben adaptarse a los cambios que esto desencadena en la vida cotidiana. Cajeros automáticos, estacionamientos sistematizados, trámites electrónicos, ofertas educativas, etc., tienen la intención inicial de facilitar la vida en una economía creciente, sin embargo, no siempre es así. La mayoría de las veces, este tipo de irrupciones tecnológicas replican la desigualdad social que existe entre los "alfabetizados" y los "analfabetas", como en el periodo post-revolucionario.

Resulta importante que el tema sea abordado en las universidades como un área de desarrollo de las distintas disciplinas que puedan fomentar el cierre de la brecha digital desde la alfabetización Mediática Informacional (antes alfabetización digital) a través del Servicio Social y de la Investigación.

Palabras clave: Alfabetización informacional, desarrollo humano, brecha digital, educación, desigualdad social.

Abstract

The fast economic development and accelerated technological progress make it necessary to reflect on the situation of citizens who must adapt to the changes that this triggers in daily life. Automatic teller machines, systematized parking, electronic procedures, educational offers, etc., have the initial intention of facilitating life in a growing economy, however, this is not always the case. Most of the time, this type of technological irruption replicates the social inequality that exists between the "literate" and the "illiterate", as in the post-revolutionary period.

It is important that the topic is addressed in universities as an area of development of the different disciplines that can foster the closing of the digital divide from the media literacy (formerly digital literacy) through the Social Service and Research.

Keywords: Information literacy, human development, digital divide, education, social inequality.

Cómo citar este artículo

González, E. (2019). La alfabetización mediática e informacional como parte importante del Desarrollo Humano y Educativo. *Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 8(15), 33-40.

Este documento tiene una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato mientras respete los términos de la licencia.



—0—

INTRODUCCIÓN

El acelerado crecimiento económico de los países alineados al eje global, ha traído consigo una serie de repercusiones en la vida cotidiana del ser humano, una de esas repercusiones es el rápido avance de las tecnologías digitales que significan no sólo nuevos retos, sino desigualdades sociales (Fueyo, Rodríguez y Hoechsmann, 2018).

Actualmente, las tecnologías de la comunicación e información han permeado en todas las dimensiones de la vida cotidiana, ejercer la ciudadanía implica distintas acciones donde las tecnologías digitales tienen un papel importante, pensemos en la realización de trámites vía electrónica, en el uso de cajeros automáticos, en el pago automatizado de estacionamientos o en el sistema de pago que las tiendas de autoservicio están implementando para agilizar la atención a clientes: todas estas acciones implican un conocimiento, al menos básico, del uso y correcto manejo de máquinas digitales que, en teoría, se espera faciliten la vida cotidiana del ciudadano común pero no siempre es así.

Para entender la importancia de la alfabetización digital en el desarrollo humano y educativo, es necesario revisar algunos conceptos y datos que proporcionarán un panorama global del tema que nos ocupa.

DESARROLLO

Alfabetización mediática e informacional

Para entender el significado y la importancia de la alfabetización mediática e informacional digital en el desarrollo humano y educativo, es necesario revisar algunos conceptos y datos que proporcionarán un panorama global del tema que nos ocupa:

- Alfabetización. Es *“un concepto y una práctica social que varía en función del contexto cultural y tecnológico específicos de cada período histórico. Recuérdese, por ejemplo, cómo han ido evolucionando las competencias del sujeto alfabetizado a través de los diferentes períodos históricos de la civilización occidental”* (Area, Gutiérrez y Vidal, 2012. pag.20).
- Alfabetización en México. Durante la post-revolución mexicana, se estuvo frente a la necesidad de alfabetizar al 80% de la población ya que, era necesario que conocieran sus derechos y participaran en la reconstrucción de la nación. Se emprendieron cuatro grandes campañas alfabetizadoras que tuvieron su centro en el área rural, estas campañas fueron impulsadas por José Vasconcelos (1921, 1936, 1937, 1944). Buscaban la homogeneidad de las condiciones culturales de la población ya que en el México post-revolucionario, las desigualdades sociales entre campesinos, indígenas, obreros, entre el campo y la ciudad tenían como elemento común al analfabetismo (Lira García, 2014).

El concepto de alfabetización mediática e informacional ha tenido un proceso de desarrollo desde su aparición, el desarrollo de internet hacia la web social o 2.0 ha sido el principal cambio que ha llevado a la reconceptualización de la alfabetización digital. Los nuevos escenarios tecnológicos en los que nos encontramos y hacia los cuales está dirigida la capacitación actual, hacen que cualquier alfabetización, tenga que ser “digital y multimediática”, aún limitando la

alfabetización a las habilidades básicas de leer y escribir, deben considerarse los cambios actuales en la forma de expresarse, buscar, cuestionar, intercambiar, comunicar y comprender el intercambio de ideas entre los sujetos y grupos: han cambiado las herramientas de creación y acceso a los textos, incluidos los verbales; y ha cambiado el lenguaje predominante en el que se codifica la información recibida (Avello-Martínez, López-Fernández, Cañedo-Iglesias, Álvarez-Acosta, Granados-Romero y Obando-Freire (2013).

La alfabetización digital, pensada ésta como el conjunto de habilidades necesarias para el uso de la tecnología, la comprensión crítica y la creación y comunicación de contenido es un aspecto importante para reducir la brecha digital pero sobre todo para beneficiar la inclusión educativa, ya que la conectividad a internet aumenta las oportunidades. En el informe más reciente de la UNESCO, se identifican las características de los no conectados clasificadas en nivel educativo, edad, género, ubicación geográfica, lengua, presencia de niños en edad escolar y personas con discapacidad.

Hablar de la reducción de la brecha digital en nuestro país es pensar en la inclusión educativa, sin embargo, la alfabetización digital no debe separarse de las necesidades del momento histórico ya que, como menciona Matsuura (2006), la alfabetización digital es un *“conjunto complejo de competencias críticas que permite a los individuos expresarse, explorar, cuestionar, comunicar y comprender la circulación de ideas entre los individuos y grupos en contextos tecnológicos en rápida mutación”* (pág. 33).

Desarrollo histórico del concepto

El concepto ha evolucionado obedeciendo precisamente al momento histórico de referencia, la UNESCO la redefinió como Alfabetización Mediática Informativa (AMI) y es considerada fundamental para que todo ciudadano adquiera las competencias y habilidades necesarias que le permita buscar y disfrutar de todos los beneficios del artículo 19 de la Declaración de los Derechos Humanos que dice “Todo individuo tiene derecho a la libertad de expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión” (art. 19)

Aunque a después de la primera aparición del concepto de alfabetización digital, hubo varias definiciones (alfabetización tecnológica, alfabetización mediática, alfabetización digital, alfabetización multimedia o alfabetización informativa), todas coinciden en la referencia a la tecnología digital, que como mencionan Avello-Martínez, López-Fernández, Cañedo-Iglesias, Álvarez-Acosta, Granados-Romero y Obando-Freire (2013) se trata de un proceso que va más allá que sólo manejar hardware y software sino de alcanzar la alfabetización para nuevos códigos y formas comunicativas de la cultura digital y una de esas metas está en la labor educativa.

Según Avello y Martín (2012), la alfabetización digital consta de varios criterios a cubrir.

- Habilidades instrumentales.
- Habilidades de búsqueda, selección, organización, utilización, aplicación y evaluación de la información.
- Habilidades de colaboración.
- Habilidades de comunicación efectiva y capacidad para compartir.

- Creación y publicación de contenidos.
- Pensamiento crítico, creatividad, innovación y solución de problemas.
- Comprensión social y cultural, ciudadanía digital.
- Seguridad e identidad.

Brecha digital

A decir de Micheli y Valle (2018):

La relación entre índices de apropiación tecnológica y desarrollo socioeconómico está ligada a la noción del concepto brecha digital de la década de los 80 del siglo pasado que expresa el nacimiento de un nuevo factor de inequidad social y económica entre la población, en este caso entre la conectada y la no conectada a internet y, por ende, usuaria y no usuaria de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (pág. 39).

El concepto Brecha Digital resurgió en los años 90's cuando Estados Unidos lo uso para indicar el riesgo que se corría al excluir a sectores sociales de los beneficios del acceso a internet, entendido como la sociedad de la información. A partir de ese momento, varios países urgieron a medir la brecha digital en relación al porcentaje de sus ciudadanos que contaban con acceso a internet.

El concepto Brecha Digital es definido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en términos de acceso a computadoras e internet y habilidades en uso de estas tecnologías, sin embargo, esta misma organización le da a la tecnología un sustrato social. La brecha digital desde esta definición requiere de la conceptualización del internet en tres dimensiones que podemos observar en la Tabla 1. Por otro lado, Brecha es una palabra que hace referencia a una ruptura, en este caso en la vida digital de nuestra moderna sociedad. La brecha digital es toda aquella desigualdad al momento de acceder a la tecnología, basada en factores de ingresos o de educación.

Tabla 1. Dimensiones de Internet

Comercio electrónico	La red es el medio que crea las condiciones del mercado universal virtual, entre consumidores y empresas o entre empresas. Se incluye la relación con el gobierno.
Sociedad de la información	La red crea las condiciones de una biblioteca universal como medio de acceso a un gran acervo de información disponible a través de los sitios conectados a la red.
Gobierno electrónico	Trámites y servicios a su ciudadanía a través de la red mundial.

Fuente: (Volkow, 2003)

Desde la conceptualización de la OCDE, la brecha digital se refiere a la segunda dimensión de internet, la que corresponde a la biblioteca universal que finalmente se puede interpretar como el acceso al conocimiento (Volkow, 2003).

Brecha digital en México

México se ha sumado a los esfuerzos por reducir en su población la brecha digital, actualmente se cuenta con un programa gubernamental que busca garantizar el derecho constitucional de acceso a banda ancha, correspondiente al art. 6 de la Constitución Mexicana (México Conectado, 2018). Por otro lado, el informe del INEGI (2018) sobre el uso de tecnología arroja datos interesantes en cuanto a cobertura que podemos ver en la Tabla 2. A partir de la Reforma en Telecomunicaciones promulgada en 2013, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce este derecho para todas las mexicanas y mexicanos. La importancia de internet es que es un habilitador de otros derechos fundamentales como el derecho a la información, derecho a la privacidad y derecho de acceso a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones (México Conectado, 2018).

Tabla 1. Dimensiones de Internet

Rubro	% de la población mexicana
Internet	63.9%
Telefonía celular	72.2% de usuarios. El 92% de los usuarios se conectan a internet desde un teléfono inteligente.
Computadora	45.3%
Televisión digital	70.5%

Fuente: (INEGI, 2018).

Lo relevante de este informe es el porcentaje de distribución de los usuarios de Internet en áreas urbanas y rurales: 86% se concentra en zonas urbanas y 14% en zonas rurales por lo que, desde la perspectiva de la OCDE, existe una brecha digital entre las zonas urbanizadas y las rurales, excluyendo a estas últimas del acceso al conocimiento e incumpliendo el art. 6 constitucional mexicano. Podemos interpretar de acuerdo a los resultados de esta encuesta, que las oportunidades de desarrollo y acceso a la información no son las mismas para todos los ciudadanos. Sin embargo, no es suficiente con el acceso, ya que como menciona Cabero (2004), existe una brecha digital relacionada a la situación educativa de las personas que dificultará la utilización e interacción con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a pesar de los esfuerzos por tener cobertura total en conexión y acceso a equipos. A esto se le ha llamado alfabetización digital.

En este contexto, adquieren pleno significado las palabras de Donald J. Johnston, Secretario General de la OCDE, que en noviembre del 2001 declaró que la conocida como “brecha digital” es una parte del problema más profundo y general existente, que podría denominarse como “brecha de desarrollo” entre los países desarrollados y aquellos con mercados en desarrollo (Johnston, 2001; citado en Lera López, F., Hernández Nanclares, N. y Blanco Vaca, C., 2003).

CONCLUSIÓN

Ahora podemos entender la relación que existe entre un concepto y otro, a medida que disminuya la brecha digital se podrá tener una cobertura del 100% en acceso a la tecnología y a internet. Sin embargo, este determinismo tecnológico no garantiza el ejercicio pleno de la ciudadanía en estas épocas en las que la economía, la socialización, la relación de los gobiernos con sus ciudadanos tienen una mediación digital y tecnológica. Sería preciso decir también que a medida que aumenta la alfabetización mediática e informacional se tienen mayor acceso al conocimiento según la conceptualización de la OCDE, pero en México falta mucho por hacer para garantizar la cobertura al 100% y equilibrar la cobertura tanto en zonas urbanas como rurales.

La brecha digital y la falta de alfabetización mediática e informacional:

- Violenta el artículo 19 de la Declaración de los Derechos Humanos.
- Violenta el artículo 6 constitucional mexicano.
- Excluye a ciertos sectores desfavorecidos del acceso a otros derechos fundamentales como el derecho a la información, derecho a la privacidad y derecho de acceso a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones que se establecieron en la Reforma a las Telecomunicaciones en 2013 en México.

¿Qué podemos hacer desde las universidades? Resulta importante que el tema sea abordado en las universidades como un área de desarrollo y formación dentro de las distintas disciplinas y que puedan fomentar el cierre de la brecha digital desde la alfabetización Mediática Informacional (antes alfabetización digital) a través del Servicio Social y de la Investigación desde todas las disciplinas profesionales que puedan participar en ello.

El gobierno mexicano ha implementado varios programas alfabetizadores pensados en muestras concentradas, es decir, planteles escolares y generalmente de educación básica. No tiene programas sistemáticos a largo plazo para las comunidades dispersas, esas que se encuentran en las comunidades (urbanas y rurales) y que se conforman de adultos, en el informe más reciente de la UNESCO, se identifican las características de los no conectados, los clasifica por nivel educativo, edad, género, ubicación geográfica, lengua, presencia de niños en edad escolar y personas con discapacidad.

Como ciudadanos poco podemos hacer en cuanto al cierre de la brecha digital, los gobiernos deben responder al reto con programas sociales que garanticen el acceso a la tecnología y la conexión a internet. Dependerá de nuevas legislaciones, acuerdos políticos que requieren de escenarios algo alejados del alcance personal e individual de quien desee contribuir a la mejora de condiciones en la población y trabajar para disminuir las desventajas que el analfabetismo digital genera en algunos sectores poblacionales.

La participación de todos es importante, las acciones que cualquier universitario puede llevar a cabo y que ya se implementan en el programa de Servicio Social UNAMITA son:

- Brigadas alfabetizadoras, trabajo de campo
- Elaborar materiales educativos digitales sobre uso y consumo responsable de Internet y los elementos de la ciudadanía digital.
- Investigación sobre el estado y los alcances de la Brecha Digital en tu comunidad.
- Intervenciones educativas sobre el uso y consumo responsable de Internet.

Hablar de la reducción de la brecha digital en nuestro país es pensar en la inclusión educativa, sin embargo, la alfabetización digital no debe separarse de las necesidades del momento histórico ya que, como se citó en al inicio de este texto, la alfabetización obedece a un contexto cultural y tecnológico. Resulta importante retomar este concepto y priorizar la alfabetización ante los retos que significa la apropiación de las tecnologías actuales de comunicación e información.

REFERENCIAS

- Area Moreira, M., Gutiérrez Martín, A. y Vidal Fernández, F. (2012). *Alfabetización Digital y Competencias Informacionales*. Recuperado de: http://www.observatorioabaco.es/biblioteca/docs/147_FT_ALFABETIZACION_DIGITAL_2012.pdf
- Avello-Martínez R, López-Fernández R, Cañedo-Iglesias M, Álvarez-Acosta H, Granados-Romero J, Obando-Freire F. (2013). Evolución de la alfabetización digital: nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones. *Medisur*, 11(4). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1800/180028773009.pdf>
- Fueyo Gutiérrez, A., Rodríguez Hoyos, C. y Michael Hoechsmann. (2018). Construyendo ciudadanía global en tiempos de neoliberalismo confluencias entre la educación mediática y la alfabetización digital. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, ISSN 0213-8646, ISSN-e 2530-3791, (91), (Ejemplar dedicado a: Educación mediática y formación del profesorado), 57-68. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6441412>
- Galperín, H. (2017). *Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe*. París: Biblioteca Digital UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262860>
- INEGI (2018) *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2017*. Recuperado de: http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/OtrTemEcon/ENDUTIH2018_02.pdf
- Lera López, F., Hernández Nanclares, N. y Blanco Vaca, C. (2003). La Brecha digital un reto para el desarrollo de la sociedad del conocimiento. *Revista de Economía Mundial*, (8), 119-142. Recuperado de: https://www.sem-wes.org/sites/default/files/revistas/rem8_6.pdf
- Lira García, A. A. (2014). La alfabetización en México: campañas y cartillas, 1921-1944. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*. 1(2). Recuperado de: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/247>
- Matsuura K. (2006). *La alfabetización, un factor vital. Informe de seguimiento de la Educación para todos en el mundo*. París: Biblioteca Digital UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147000>
- Micheli Thirión, J. y Valle Zárate, J. E. (2018). La brecha digital y la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación en las economías regionales de México. Realidad, datos y espacio. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*. 9(2). Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/rde/rde_26/RDE25_art04.pdf
- México Conectado. *Sitio gubernamental mexicano*. Disponible en: <https://mexicoconectado.gob.mx/>
- Volkow, N. (2003). *Boletín de Política Informática*. (6). Disponible en: <http://www3.diputados.gob.mx/camara/content/download/109477/298502/file/LA%20BRECHA%20DIGITAL..>
- UNAMITA. ¡Ciérrale a la Brecha Digital! (2019). *Programa de Servicio Social FFyL-UNAM/UNAM-DGAPA/PAPIMES PE400318/ PE404119*. Disponible en: <http://unamitadigital.filos.unam.mx/>
- UNESCO. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=26053&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheun, Ch. (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional. Currículum para profesores*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>

Las habilidades escritoras como circunstancia didáctica para el aprendizaje de la psicología

The writing skills as a didactic circumstance for learning psychology

* Alfredo Hernández Corona²

* Benjamín Peña Pérez³

* Germán Morales Chávez⁴

* Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

Escribir es fundamental para el desarrollo de habilidades, en tanto, posibilita interactuar con situaciones que: a) ocurrieron, b) ocurrirán, c) sólo ocurren a través de la escritura. Es una práctica que potencializa el desarrollo psicológico cuando se emplea como eje de la enseñanza y su incorporación en la enseñanza a distancia, permite acercamientos lingüísticos con diferentes fenómenos. Por lo tanto, su promoción al nivel de aspectos formales, resulta necesario, pero es insuficiente para auspiciar el desarrollo de habilidades. En este trabajo se describen las distinciones entre criterios formales y funcionales en la escritura y al tipo de desarrollo psicológico (horizontal y vertical) que se puede promover con su implementación. Finalmente se afirma que las habilidades escritoras deben evaluarse y retroalimentarse durante toda la formación del estudiante.

Palabras clave: Desarrollo de las habilidades, estudiantes universitarios, habilidad, escritura, psicología del desarrollo.

Abstract

Writing is essential for the skills development, because it makes possible to interact with situations that: a) occurred in the past, b) will occur, c) that only occur through writing. It is a practice that potentiates psychological development when it is used as the axis of teaching and its incorporation in distance learning, allows linguistic approaches with different phenomena. Therefore, writing promotion at a formal level is necessary, but insufficient to sponsor development of skills. In this paper, the distinctions between formal and functional criteria in writing and the type of psychological development (horizontal and vertical) that can be promoted with its implementation are described. Finally, it is affirmed that the writing skills must be evaluated and feedbacked through the whole student's formation.

Keywords: Skills development, university students, skills, writing, developmental psychology.

² alfredo.hernandez@iztacala.unam.mx Trabaja en el área de investigación científica en la psicología, actualmente desarrolla un proyecto de investigación con un interés particular en el diseño de condiciones que posibiliten la promoción de habilidades escritoras con estudiantes universitarios.

³ benjamin.perez@iztacala.unam.mx Trabaja en el área de la investigación educativa sobre el desarrollo de habilidades y competencias tanto didácticas como de estudio. En la actualidad, se enfoca en la promoción de habilidades orales en estudiantes universitarios.

⁴ gmoralesc@unam.mx Trabaja en el área de investigación educativa coordinando líneas de trabajo relacionadas con la promoción de competencias de estudio, atención al riesgo académico, estrategias de estudio y su implementación en el nivel medio superior.

Cómo citar este artículo

Hernández, A., Peña, B., y Morales, G. (2019). Las habilidades escritoras como circunstancia didáctica para el aprendizaje de la psicología. *Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 8(15), 41-50.

Este documento tiene una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato mientras respete los términos de la licencia.



—0—

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el desarrollo y progreso de una nación está fincado a factores que no se limitan a los escenarios económicos o políticos, sino que incluyen a la riqueza intelectual de sus habitantes. La OCDE (2017) ha afirmado que en el presente siglo, las competencias, destrezas y habilidades de los individuos se han tornado en el factor clave para lograr el bienestar individual y el éxito económico de una sociedad. La forma en que las mismas pueden ayudar a generar cambios dentro de una nación implica promover: 1) desarrollo de competencias relevantes de forma permanente, desde la infancia a la edad adulta; 2) activación y actualización de esas competencias en el mercado laboral, y 3) participación de las competencias en la dinámica económica y social. Las recomendaciones de esta organización para México comprenden:

- a) Mejorar el acceso a la educación superior, lo cual pasa por reducir los niveles de deserción escolar a nivel medio superior e incrementar la tasa de absorción. En la actualidad, sólo el 16% de los mexicanos entre 25 y 64 años tiene un título de educación superior mientras que en Corea alcanza el 45%.
- b) Mejorar la calidad de las competencias desarrolladas por los estudiantes. Los resultados de la evaluación de PISA 2015 muestran una cifra que prácticamente no ha variado en una década, el 48% de los estudiantes de 15 años no alcanzan el nivel mínimo en ciencias.
- c) Promover las competencias en los miembros de los grupos más vulnerables, como los jóvenes y las mujeres.
- d) Eliminar las barreras a la oferta y demanda laboral para activar las competencias en el empleo formal. México, dentro de los países de la OCDE, presenta de las tasas de participación y empleo más bajas. Esto se explica en la medida en que más de la mitad de los trabajadores en el país trabajan largas horas en trabajos informales y perciben bajos salarios (OCDE, 2017).

Este no es el único organismo que ha señalado elementos similares en relación al desarrollo de competencias, el World Economic Forum (Charlton, 2019) ha mencionado que existen ciertas habilidades que debe tener un profesional de cualquier disciplina en los diferentes países para poder afrontar los retos que plantea este nuevo siglo: Liderazgo, Manejo de tiempo, Persuasión, Adaptabilidad, Colaboración, Creatividad y Comunicación escrita y oral

De ese modo, la escritura se posiciona como una de las habilidades básicas que cualquier profesional debe desarrollar. Cabe resaltar, que a pesar de que se

habla de una competencia para escribir, el problema estriba en que las organizaciones mundiales refieren a la lectura y la escritura como actividades circunscritas a la comunicación, por lo que el tipo de propuestas que ellos formulan, parecen fincarse en el carácter instrumental y no tanto en el intelectual de dichas actividades.

En el caso particular de los universitarios, que son los más cercanos a convertirse en los futuros profesionales, se espera que más allá de actividades, desarrollen habilidades escritoras por medio de las cuales transformen y generen conocimiento que sea de utilidad para sí mismos y para otros. Al decir que los universitarios requieren de habilidades escritoras se hace necesario revisar la forma en que se ha propuesto su estudio. Pero antes de analizar las interacciones escritoras, se requiere una contextualización de la escritura.

DESARROLLO

Desde su invención de la escritura posibilitó el desarrollo del pensamiento humano, optimizó la convencionalidad, favoreció la trasmisión cultural y al mismo tiempo que los productos de la cultura enriquecieron el desarrollo individual (Vigotsky, 1934/1995). La escritura a lo largo del tiempo se ha modificado pasando de los vestigios en superficies como cavernas, tablillas, papiros, hojas, hasta computadoras, tabletas, celulares, etc. Sin embargo, su uso no ha cambiado, por el contrario, se ha diversificado de maneras casi insospechadas (Ong, 1982/ 2016). De ahí que, la escritura desde sus inicios hasta la actualidad sea parte esencial de todas las prácticas humanas.

En la actualidad, la escritura es un ejercicio cotidiano en docentes e investigadores y estudiantes que utilizan la escritura como base para aprender, para analizar fenómenos de diversas formas, tomando apuntes, realizando reportes de lectura y todo tipo de tareas e incluso para realizar propuestas de investigación como tesis y proyectos.

Tal es la relevancia de la escritura en este nivel, que es considerada una práctica institucionalizada, la cual es integrada dentro de los planes de estudio desde los niveles de educación básica hasta la formación de posgrado. En consecuencia, existen materias encargadas de introducir a los estudiantes al uso de las reglas ortográficas y sintácticas de la lengua, hasta materias o talleres encargados de la redacción de protocolos de investigación y artículos científicos. La escritura entonces es reconocida como parte de la formación integral de un estudiante de educación superior, en la que aprende a escribir de conformidad con los cánones de la disciplina a la que se está incorporando (Pacheco, 2008).

Frente a la noción de escribir como actividad, se presenta en este trabajo su caracterización como una interacción, dicha denominación se fundamenta en la perspectiva psicológica interconductual. En dicha visión se asume como objeto de estudio las interacciones entre el individuo y su medio ambiente, teniendo en cuenta su naturaleza ontogenética, por esta razón se advierte que estas interacciones se configuran como un proceso histórico en la vida de los individuos (Kantor 1967/ 1980; Kantor & Smith, 1975/ 2015).

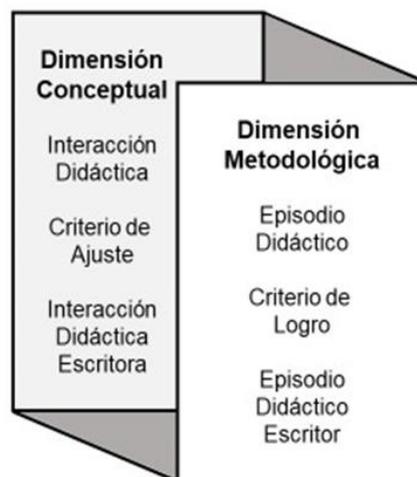
Desde este punto de vista teórico, se ha reiterado que en los procesos de enseñanza aprendizaje la dimensión psicológica por estudiar se corresponde con el análisis de las interacciones que ocurren entre los docentes y estudiantes (Ibáñez y Ribes, 2001; Carpio e Irigoyen, 2005). A estas interacciones se les ha descrito como interacciones didácticas, haciendo evidente que en el aula pueden ocurrir

muchas interacciones, pero las que corresponden analizar al psicólogo interconductual son aquellas que se vinculan con la enseñanza y el aprendizaje de una disciplina (León, Morales, Silva y Carpio, 2011; Morales, Alemán, Canales, Arroyo y Carpio, 2013; Irigoyen, Acuña y Jiménez, 2014).

En este sentido, la escritura es una interacción, cuya morfología le caracteriza como una modalidad por medio de la cual el estudiante, el docente y una disciplina pueden relacionarse. A este tipo de interacciones se les ha estudiado bajo la categoría de episodios didácticos escritores (Morales, Chávez, Rodríguez Peña y Carpio, 2016; Morales, Peña, Hernández y Carpio 2017; Pacheco, 2008; Pacheco, Ortega, Morales y Carpio, 2013; Pacheco y Villa, 2005). Los episodios didácticos cuentan con estos tres elementos que se ven integrados por un criterio a satisfacer. Ejemplo de lo anterior podría verse ilustrado cuando un docente pide a un estudiante escribir un proyecto de investigación. En tal ilustración el docente y el estudiante interactúan de con la disciplina a través de la elaboración del proyecto, el estudiante es el escritor, y el profesor es el lector y el texto representa la integración de los criterios académicos que a su vez se vinculan con un cuerpo disciplinar particular.

De manera concreta, las interacciones didácticas representan la unidad analítica que reúne las cualidades psicológicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, permite delimitar la dimensión psicológica en la educación escolarizada. Mientras que los episodios didácticos son la herramienta que permite estudiar empíricamente las relaciones entre el docente, los estudiantes y la tarea disciplinaria (Ver Figura 1).

Figura 1. Representación de las dimensiones conceptual y metodológica de las relaciones de enseñanza y aprendizaje relacionadas con la escritura. Recuperada de Hernández (2017).



Se ha dicho que los episodios didácticos de escritura giran en torno a un criterio, por lo que es necesario recuperar que este criterio a veces cobra la modalidad de una instrucción, de un objetivo, de una pregunta, pero invariablemente articula la forma en que el escritor ha de desempeñarse con lo que el lector ha de recuperar al momento de leer. Cuando los episodios exigen el cumplimiento de los criterios de logro en situaciones que son constantes (por ejemplo, escribir siempre resúmenes de lo que se lee), entonces se aspira al desarrollo de habilidades. Mientras que, cuando los episodios demandan el cumplir con criterios de logro en situaciones variables (por ejemplo, escribir opiniones, críticas, proyectos, a partir de

lo que se lee) se pretende el desarrollo de competencias (Carpio, 2005; Carpio, Canales, Morales, Arroyo y Silva, 2007).

Considerar los episodios didácticos escritores como la base para promover el desarrollo de habilidades escritoras, es describir la circunstancia didáctica del aprendizaje de una disciplina. En este sentido se ha de puntualizar que lo didáctico se identifica con el logro estudiantil, en otras palabras, el aprendizaje de lo que se espera. Por lo que, si no están ocurriendo dichos logros, no existen interacciones de carácter didáctico. Esto significa que los instrumentos, estrategias y programas de asistencia a la escritura no son didácticos en sí mismos, si no hasta que se consigue el aprendizaje de parte del estudiante, y sólo ha de conseguirse en la medida que el docente y el estudiante participen en interacciones reguladas por criterios de logro.

Para que el actuar del docente se distinga como didáctico debe partir de imponer criterios de distinta complejidad, con el objetivo de provocar en el estudiante un contacto diferenciado con las múltiples dimensiones de la disciplina psicológica. Para ello debe ser capaz de enseñar aquello que él mismo ya domina, para lo cual dos procesos fundamentales ordenan esta tarea, el primero de ellos refiere a la explicitación de los criterios, mientras que el segundo a la ilustración. Cuando el profesor explicita criterios, lo hace mostrando al estudiante los requerimientos específicos de la tarea, siendo capaz de realizar contrastaciones que hagan diferente ese criterio de otros con los que el estudiante podría entrar en contacto al momento de escribir, así mismo el profesor debe ser capaz de ordenar los requerimientos mínimos para el cumplimiento de dicho criterio, tomando como referencia la ruta de “lo sencillo a lo complejo”. Cuando el profesor ilustra los criterios, reitera la forma en que han de ser cubiertos los criterios por medio del ejemplo, mostrando el desempeño esperado para el cumplimiento de los criterios. En síntesis, el docente muestra al estudiante las demandas de la escritura por medio del hacer y decir en la forma escrita, si el docente no es hábil y competente escribiendo, difícilmente podrá enseñar habilidades y competencias escritoras.

El estudiante para satisfacer los criterios que se le imponen en situaciones didácticas de escritura, debe identificarlos, para ello tiene que diferenciar entre los criterios formales y los funcionales de las situaciones en que escribe. En este sentido el número de páginas, el formato de citación, los márgenes, la escritura a mano o en una máquina virtual han de tornarse relevantes, necesarios más no suficientes para poder decir que un estudiante está aprendiendo a escribir y principalmente, aprendiendo una disciplina (Morales, Peña, Hernández y Carpio, 2017). En segundo lugar, ha de identificar, en compañía de la explicitación e ilustración del docente, los criterios funcionales que demandan relaciones progresivamente más complejas (Pacheco, Carranza, Silva, Flores y Morales, 2005; Ribes y López, 1985). Ejemplo de ello son los criterios identificados como intrasituacionales, en los cuales se requiere que el estudiante que escribe a partir de un material vinculado con una disciplina (puede ser un texto, un video, un audio, etc.), realice un escrito como un resumen o responder preguntas que solamente puedan ser contestadas a partir de aquello sobre lo cual se escribe. Este tipo de criterios son los que los estudiantes regularmente se enfrentan en niveles educativos previos al superior, y a pesar de su constante entrenamiento llegan a fallar, hecho que ha generado líneas de investigación vinculadas con la atención a la lectura. En este sentido los criterios intrasituacionales sirven como una forma para evaluar la correspondencia entre la lectura de un texto o revisión de cualquier tipo de material necesario para una clase.

El segundo tipo de criterios que los estudiantes deben identificar y satisfacer, son aquellos reconocidos como extrasituacionales, cuya complejidad implica que el estudiante escriba estableciendo relaciones entre aspectos específicos del material sobre el cual escribe y situaciones concretas que no necesariamente estén presentes en tiempo y espacio. Ejemplo de lo anterior puede verse reflejado cuando se solicita a un estudiante leer una serie de artículos que investiguen una temática en particular y a continuación solicitarles redactar una metodología o un plan de trabajo pertinente al material sobre el cual se escribe, para ello el estudiante deberá establecer relaciones congruentes entre un hecho teórico y un aspecto concreto. La utilidad de este tipo de criterios estriba en que los estudiantes apliquen y transformen eso que regularmente se identifica como “información” y lo transformen en “conocimiento”, por lo cual es necesario argumentar que la aplicación de estos criterios depende, en primera instancia, que el estudiante haya estado en contacto con las formas guiadas por el docente para establecer este tipo de relaciones.

El último tipo de criterios que el estudiante debe identificar y satisfacer, son aquellos definidos como transituacionales, los cuales demandan que el estudiante escriba estableciendo relaciones entre segmentos, conceptos, situaciones, etc. que solamente tienen existencia por y a partir del lenguaje. Ejemplo de este tipo de criterios son aquellas situaciones de escritura en las cuales se solicita al estudiante escribir realizando una síntesis de un material de lectura, cuando se solicita crear un argumento de tesis, de esta forma se podría ilustrar que cuando se solicita a un estudiante escribir sobre la “empatía” de las personas en situación de calle, no se le está pidiendo que viva las mismas experiencias que su población de análisis, sino que a través del lenguaje pueda describir un concepto como la empatía.

Con base en lo sostenido, es posible decir que escribir como complemento de los espacios áulicos es una condición idónea para el aprendizaje de una disciplina, en tanto se exige al estudiante a relacionarse con su realidad de forma teórica en una modalidad que facilita, pero sobre todo potencia el pensamiento científico. La escritura al tener como característica la relativa atemporalidad, permite que los escritos puedan ser leídos en momentos posteriores, así como que el estudiante se comporte ante cualquier fenómeno, primero en un nivel lingüístico-instrumental, para posteriormente hacerlo lingüístico-teórico, en un proceso en el que escribirá y corregirá momento a momento y con ello, aproximándose a las formas disciplinariamente esperadas de actuar. Para llevar este fin a buen puerto, es necesario que el docente supervise también momento a momento, sea el lector que modifica con su actuar, el desempeño escritor de sus estudiantes, hasta llegar al punto en el que el estudiante que escribe puede asumir el papel funcional de lector y ser capaz de alterar su desempeño escritor de conformidad con los criterios de su disciplina.

CONCLUSIÓN

Escribir es comportarse de forma convencional sobre lo objetal y sobre lo conceptual, auspicia que se establezcan las condiciones para replicar, aplicar y transformar el conocimiento y la formación disciplinar del estudiante. Al promover que el estudiante de psicología pueda satisfacer criterios de distinta complejidad de manera escrita, se está auspiciando la formación de futuros profesionales de la psicología capaces de replicar el conocimiento generado a lo largo de los años por la disciplina (criterios intrasituacionales), aplicar el conocimiento psicológico en la forma de realizar diagnósticos, realizar planes o programas organizacionales, terapéuticos y psicopedagógicos, así como evaluaciones, siendo todas ellas relaciones congruentes con distintos supuestos de la disciplina (criterios extrasituacionales). De igual forma se posibilita el aprendizaje de situaciones que no necesariamente se encuentran en los espacios del aula, hecho que se torna necesario para la formación de psicólogos que han elegido estudiar fenómenos que no preexisten como psicológicos, sino que llegan a dimensionarse como tales, a través de una serie de categorías lingüísticas, ejemplo de esto es cuando un estudiante escribe sobre el reforzamiento o el inconsciente, categorías que corresponden a dominios disciplinares opuestos, pero que no tienen una concreción física (criterios transituacionales).

Desarrollar habilidades escritoras demanda diseñar circunstancias didácticas en las cuales se consigan logros que describen el aprendizaje del estudiante, por ello escribir inicia siendo un comportamiento que acompaña la labor del estudiante (hace luego escribe y hace mientras escribe), hasta llegar a ser la forma conceptual de comportamiento del estudiante (escribe como un hacer). En este sentido, los estudiantes que aún no inician una formación disciplinar están generando habilidades escritoras que acompañan a otras como la oralidad, sin embargo, no es hasta que se enfrentan al aprendizaje de una disciplina que la escritura llega a ser la antesala de comportamiento regulado por los criterios impuestos por el profesor que más tarde se transformarán en el propio comportamiento del estudiante, puesto que a través de la escritura, los estudiantes llegan a participar de situaciones que sólo por medio de la escritura se podría, como la creación de supuestos y argumentaciones teóricas, así como sistematizar su propio ejercicio en la medida que aquello que escriben se traduce en comportamiento como cuando crean un programa de intervención que ellos mismos han de seguir.

Cuando se generan habilidades escritoras en un dominio disciplinar específico, se está aprendiendo a ser parte de dicho dominio (Carpio, Pacheco, Canales y Flores, 2005), ¿Es más rápido hacerlo por un medio de enseñanza a distancia o uno presencial? Para responder a esta cuestión, se deben realizar investigaciones que tracen diferencias entre los sistemas a distancia y presenciales en la formación universitaria (Li & Kim, 2016; Li & Li, 2017). En primer lugar se debe tener en cuenta que los estudiantes de los sistemas presenciales tienen acceso a un abanico de posibilidades que brinda la concurrencia espacial-temporal en un aula con compañeros y profesores, por lo que regularmente ellos escriben para tomar apuntes y pocas veces escriben para realizar una participación, toda vez que su modalidad de enseñanza les permite verbalizar aquello con lo que interactúan. De manera opuesta los estudiantes de los sistemas a distancia tienen como modalidad interactiva primordial a la escritura, a pesar que las aulas están habilitadas con recursos audiovisuales que emulan el sistema presencial, puesto que mucho de lo que realizan tiene siempre un registro que trasciende los espacios de un aula. Dicho

de otro modo, quienes tienen mayor urgencia por aprender a escribir de manera pertinente, congruente y coherente deben ser los estudiantes de los sistemas a distancia.

Las habilidades escritoras dependen del tipo de demandas académicas por satisfacer, por lo tanto cualquier estudiante que desee aprender a escribir deberá hacerlo sometiéndose a demandas que en un inicio serán sencillas y ancladas a la situacionalidad de lo escrito, pero que progresivamente deben ir desdibujando del aquí y el ahora. Quien quiera aprender a escribir, debe escribir yendo de lo sencillo a lo complejo, pero sobre todo comprometerse a que escribir se aprende escribiendo.

REFERENCIAS

- Carpio, C. (2005). *Condiciones de entrenamiento que promueven comportamiento creativo. Un análisis experimental con estudiantes universitarios (Tesis doctoral)*. Inédita, Universidad Iberoamericana, México.
- Carpio, C., Canales, C., Morales, G., Arroyo, R. y Silva, H. (2007). Inteligencia, creatividad y desarrollo psicológico. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2), 41-50.
- Carpio, C. e Irigoyen, J. (2005). *Psicología y Educación: Aportes desde la teoría de la conducta*. México, UNAM.
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C., y Flores, C. (2005). Aprendizaje de la psicología: un análisis funcional. En Carpio, C. e Irigoyen, J.J. (Comp.). *Psicología y Educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta* (pp. 1-32). México: UNAM.
- Charlton, E. (2019). *These are the 10 most in-demand skills of 2019, according to LinkedIn*. Recuperado sitio oficial del World Economic Forum: <https://www.weforum.org/agenda/2019/01/the-hard-and-soft-skills-to-futureproof-your-career-according-to-linkedin/>
- Hernández, A. (2017). *Interacción entre criterios funcionales y revisión por pares sobre el desempeño escritor. (Tesis de licenciatura)*. UNAM, México. Recuperada de: <https://bit.ly/2TLFreM>
- Irigoyen, J., Acuña, K., y Jiménez, M. (2014). Modos lingüísticos y su inclusión en el análisis de las interacciones didácticas. *Revista de Educación y Desarrollo*, 31, 27-37.
- Ibáñez, C. y Ribes, E. (2001). Un análisis interconductual de los procesos educativos. *Revista Mexicana de Psicología*, 18(3), 359-371.
- Kantor, J. & Smith, N. (1975). *La ciencia de la psicología: Un estudio interconductual*. Granville, Ohio: The Principia Press. (Reimpreso de The science of psychology. An behavioral survey. Por Varela, J. & Delgado, D., Eds. 2015, México: Universidad de Guadalajara CUCS)
- Kantor, J. (1967). *Psicología interconductual: Un ejemplo de construcción científica sistemática*. Granville, Ohio: The Principia Press. (Reimpreso de Interbehavioral Psychology. Por Varela, M. & Rayek, E., Eds.1980, México: Trillas)
- León, A., Morales, G., Silva, H. y Carpio, C. (2011). Análisis y evaluación del Comportamiento docente en el nivel educativo superior. En V. Pacheco y C. Carpio (Coords.), *Análisis del comportamiento. Observación y métricas* (pp. 83-103). México: UNAM - FESI.
- Li, M. & Kim, D. (2016). One wiki, two groups: Dynamic interactions across ESL collaborative writing tasks. *Journal of second language writing*, 31, 25-42.
- Li, M., & Li, J. (2017). Online Peer Review Using Turnitin in First-Year Writing Classes. *Computers and Composition*, 46, 21-38.
- Morales, G., Alemán, M., Canales, C., Arroyo, R., y Carpio, C. (2013). Las modalidades de las interacciones didácticas: entre los disensos esperados y las precisiones necesarias. *Conductual*, 1(2), 73-89.
- Morales, G., Chávez, E., Rodríguez, R., Peña, B. y Carpio, C. (2016). Estudiar y aprender: precisiones sobre su naturaleza analítica e investigación empírica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 37, 5-14.
- Morales, G., Peña, B., Hernández, A. y Carpio, C. (2017). Competencias didácticas y competencias de estudio: su integración funcional en el aprendizaje de una disciplina. *Alternativas en Psicología*, 37(1), 24-35.
- OCDE. (2017). *Diagnóstico de la OCDE sobre la Estrategia de Competencias, Destrezas y Habilidades de México* (Resumen Ejecutivo). Recuperado de: <http://www.oecd.org/mexico/Diagnostico-de-la-OCDE-sobre-la-Estrategia-de-Competencias-Destrezas-y-Habilidades-de-Mexico-Resumen-Ejecutivo.pdf>
- Ong, W. (2016). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: FCE. (Reimpreso de Orality and Literacy. The Technologizing of the Word, por A. Scherp, Ed. 1970; Inglaterra: Methuen & Co.)
- Pacheco, V. (2008). *Generación de conocimiento y habilidades escritoras: un análisis de la producción de textos en universitarios. (Tesis Doctoral)*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México. Recuperada de: http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/NEEE9T5KENAB55RJMER53Q6A61UBEAAXVF9HT7AQK951KE XVQC-00638?func=full-set-set&set_number=061927&set_entry=000001&format=999
- Pacheco, V., Carranza, N., Silva, H., Flores, C. y Morales, G. (2005). Evaluación del aprendizaje en la práctica científica. En C. Carpio y J.J. Irigoyen, (Coords.), *Psicología y Educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta*. (pp. 33-50). México: UNAM
- Pacheco, V., Ortega, M., Morales, G. y Carpio, C. (2013). Escribo, luego existo: reflexiones acerca de la autorreferencia. En Pacheco, V., Carpio, C., Morales, G. & Ortega, M. (Eds.). *La Autorreferencia*.

- Promoción de comportamiento complejo desde diferentes perspectivas conceptuales.* (pp. 55-76). México: UNAM.
- Pacheco, V. y Villa, J. (2005). El comportamiento del escritor y la producción de textos científicos. *Revista Mexicana de investigación Educativa.* 10(27), 1201-1224.
- Ribes, E. y López. F. (1985). *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico.* México: Trillas
- Vygotsky, L. S. (1934/1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.* México: Ediciones Quinto Sol.