

Volumen 2, Número 4 — Julio — Septiembre-2016

ISSN 2414-8857

Revista de Filosofía y  
Cotidianidad

**ECORFAN<sup>®</sup>**

## Indización

- Google Scholar
- Research Gate
- REBID
- Mendeley



**ECORFAN-Bolivia**

## **ECORFAN-Bolivia**

### **Directorio**

#### **Principal**

RAMOS-ESCAMILLA, María. PhD

#### **Director Regional**

IGLESIAS-SUAREZ, Fernando. BsC

#### **Director de la Revista**

PERALTA-CASTRO, Enrique. MsC

#### **Edición de Logística**

IGLESIAS-SUAREZ, Fernando. BsC

#### **Diseñador de Edición**

RAMOS ARANCIBIA- Alejandra, BsC.

#### **Relaciones Institucionales**

TREJO-RAMOS, Iván. BsC

Revista de Filosofía y Cotidianidad, Volumen 2, Número 4, Julio-Septiembre 2016, es una revista editada trimestralmente por ECORFAN. Loa 1179, Cd. Sucre. Chuquisaca, Bolivia.

WEB: [www.ecorfan.org](http://www.ecorfan.org),

[journal@ecorfan.org](mailto:journal@ecorfan.org). Editora en Jefe: RAMOS-ESCAMILLA, María. ISSN 2414-

8857. Responsables de la última actualización de este número de la Unidad de Informática ECORFAN. ESCAMILLA-BOUCHÁN, Imelda, LUNA-SOTO, Vladimir. Loa 1179, Cd. Sucre. Chuquisaca, Bolivia. última actualización 30 de Septiembre , 2016.

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

Queda terminantemente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin permiso del Instituto Nacional de Derechos de Autor.

## Consejo Editorial

TRAWNY, Peter. PhD.

*Bergische Universität Wuppertal, Alemania*

ESCUADERO, Jesús Adrián. PhD.

*Universidad Autónoma de Barcelona, España*

RICCA, Guillermo Raúl. PhD

*Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina*

ACANDA-GONZÁLEZ, Jorge Luis. PhD

*Universidad Central de Ecuador, Ecuador*

TRUJILLO-LEMES, Maximiliano Francisco. PhD

*Universidad de La Habana, Cuba*

RODRÍGUEZ-CHIRINO, Jorge Daniel. PhD

*Universidad de La Habana, Cuba*

CARMENATI-GONZÁLEZ, Meysis. PhD

*Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador*

MUÑOZ-MEDEROS, Liana, BsC

*Universidad Autónoma de Honduras, Honduras*

GONZÁLEZ-AROCHA, Jorge. BsC

*Universidad de La Habana, Cuba*

COTO-ALAYÓN, Michel. BsC.

*Universidad de La Habana, Cuba*

## Consejo Arbitral

XYÁ, PhD

*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México*

CLA, PhD

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

FFL, PhD

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

FCJR, PhD

*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México*

RLVG, PhD

*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México*

GSR, PhD

*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México*

SIJR, PhD.

*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México*

DLFLG, PhD

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

DDLSI, PhD

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

AMA, PhD

*Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México*

## Presentación

ECORFAN, es una revista de investigación que publica artículos en el área de:

**O**ntología, **F**enomenología, **H**ermenéutica y **F**ilosofía Práctica

En Pro de la Investigación, Enseñando, y Entrenando los recursos humanos comprometidos con la Ciencia. El contenido de los artículos y opiniones que aparecen en cada número son de los autores y no necesariamente la opinión de la Editora en Jefe.

Como primer artículo esta *Eficiencia de la lectura en estudiantes de reciente ingreso a educación superior* por RODRÍGUEZ-RÍOS, Andrea F. , RÍOS-VALLES, José, HERNÁNDEZ-TINOCO, Jesús, y ACEVEDO-MARTINEZ, Norma, como siguiente artículo está *El trabajo colaborativo desde un enfoque de dominancia cerebral* por RUIZ-ROBLEDO, María, JUAREZ-RAMIREZ, María, GIL-RIOS Miguel and BADILLO-CANCHOLA, Laura con adscripción en la Universidad Tecnológica de León, como siguiente artículo está *La discriminación en estudiantes preparatorianos y su relación con la percepción de género* por ROSALES, Itzel, OSORIA, Sonia, YAÑEZ, Sara, GONZÁLEZ, María y GARCÍA, Laura, con adscripción en la Universidad Autónoma de Coahuila, como siguiente artículo esta *Trazo testimonial de la transmisión en psicoanálisis* por ROSALES, Francisco , DE LA MORA-Rosa, con adscripción en Universidad Autónoma de Querétaro

## Contenido

Artículo	Página
<b>Eficiencia de la lectura en estudiantes de reciente ingreso a educación superior</b> RODRÍGUEZ-RÍOS Andrea F. , RÍOS-VALLES José, HERNÁNDEZ-TINOCO Jesús, ACEVEDO-MARTINEZ Norma	1-13
<b>El trabajo colaborativo desde un enfoque de dominancia cerebral</b> RUIZ-ROBLEDO María, JUAREZ-RAMIREZ María, GIL-RIOS Miguel, BADILLO- CANCHOLA Laura	14-24
<b>La discriminación en estudiantes preparatorianos y su relación con la percepción de género</b> ROSALES, Itzel, OSORIA, Sonia, YAÑEZ, Sara, GONZÁLEZ, María y GARCÍA, Laura	25-36
<b>Trazo testimonial de la transmisión en psicoanálisis</b> ROSALES, Francisco , DE LA MORA, Rosa	37-48

*Instrucciones para Autores*

*Formato de Originalidad*

*Formato de Autorización*

**Eficiencia de la lectura en estudiantes de reciente ingreso a educación superior**

RODRÍGUEZ- RÍOS, Andrea F. †, RÍOS-VALLES, José, HERNÁNDEZ.-TINOCO, Jesús, ACEVEDO –MARTINEZ, Norma

Recibido 20 de Enero, 2016; Aceptado 22 de Agosto, 2016

**Resumen**

Objetivo: Evaluar la eficiencia de la lectura en estudiantes de reciente ingreso a educación superior por medio de la batería neuropsicológica breve en español NEUROPSI.

Metodología: Es un estudio no experimental, no intervencionista, observacional, por encuesta y evaluación de funciones neurocognitivas, transversal, descriptivo, comparativo y correlacional, en una muestra, no probabilística, obtenida por conveniencia en alumnos de reciente ingreso a educación superior en la ciudad Victoria de Durango, Dgo., México.

Contribución: Los resultados muestran que la habilidad para la lectura de los estudiantes universitarios se encuentra dentro de un rango normal siendo un total de 32 alumnos (84.21%) con valores normales, 4 con déficit moderado (10.53%) solo 2 con déficit severo (5.26%) sumando un total de 6 (15.79%) participantes por debajo de los valores normales.

**Lectura, estudiantes universitarios.**

**Citación:** RODRÍGUEZ- RÍOS, Andrea F., RÍOS-VALLES, José, HERNÁNDEZ.-TINOCO, Jesús, ACEVEDO –MARTINEZ, Norma. Eficiencia de la lectura en estudiantes de reciente ingreso a educación superior. Revista de Filosofía y Cotidianidad 2016, 2-4: 1-13

**Abstrac**

Objective: Evaluate the efficiency of Reading in freshman students at superior education with spanish brief neuropsychological battery.

Methodology: It is a study no experimental, no interventionist, observational, by request and evaluation of neurocognitive functions, cross-sectional, descriptive, comparative and correlational with a non probabilistic sample by convenience at superior education freshman students in the city of Victoria de Durango, Dgo., México.

Contribution: The results show that reading ability of university students is found normal range in 32 students (84.21%), 4 with moderate disturbance (10.53%) and 2 with severe defect (5.26%). Finally were founded 6 (15.79%) cases with values get out of normal range.

**Reading, university students.**

† Investigador contribuyendo como primer autor



**Introducción**

Al entrar a la universidad, los estudiantes se enfrentan con una cantidad y variedad de textos que inevitablemente implican el conocimiento de estrategias de lectura comprensiva y crítica. A través de estas lecturas se espera que los estudiantes construyan conocimientos, como así también que produzcan textos variados propios de la vida académica. Esto supone una adaptación a nuevas formas de comprender, interpretar y organizar el conocimiento (Clerici C, 2015)

La población universitaria mantiene un régimen de lectura establecido por las necesidades de estudio específicas y referenciales de su carrera o ámbito laboral, en el que la lectura no se adopta como un fenómeno voluntario de esparcimiento, ni como un modelo que propicia el descubrimiento de una variedad de formulaciones educativas y conceptuales del tema devenida alterna o inferencial en la cultura general del sujeto (Ariola-Alterio H., 2004)

El ámbito educativo suele centrarse solamente en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades previas, dejando a un lado los retos que implica la vida universitaria tales como enfrentarse con géneros discursivos relacionados, fundamentalmente, con tipologías textuales expositivas, descriptivas, argumentativas y temáticas especializadas de gran complejidad que requieren grados superiores de abstracción. Las deficiencias que puedan presentarse, se explican desde el desempeño de la escuela básica y media, en donde no se logra resolver el problema de la formación de lectores competentes/estratégicos en conjunto con factores relacionados con la procedencia familiar y sociocultural que son determinantes en la forma de leer. (Camargo-Martinez Z., 2013)

El desempeño escolar depende en gran medida del cómo se ha llevado a cabo el proceso de aprendizaje, el cual debe ser entendido como un sistema de acciones que realiza un individuo, que está a su vez determinado por el nivel psicofisiológico de la actividad humana. Desde el punto de vista psicológico en la actividad escolar es posible diferenciar niveles específicos de análisis: actividad, acción, operación y mecanismos psicofisiológicos. (Solovieva Y, 2005)

La acción es el proceso más elemental de la actividad y se dirige a un objetivo consciente. La operación es parte de la acción que no se refleja en la conciencia, es decir, el elemento técnico de la acción. Gradualmente, las acciones pasan al nivel inconsciente o semiconsciente, y de esta forma se convierten en operaciones de la acción dada. El objetivo de la enseñanza es apoyar este proceso de automatización de la acción, para que esta se convierta en una operación semiconsciente, solo así el alumno se puede dirigir a objetivos más serios y profundos. (Solovieva Y, 2005)

La adquisición de la lectura es un proceso complejo que descansa en el desarrollo de diversas funciones cognitivas. Según el momento lector, el desarrollo cerebral, el método de enseñanza, el tipo de texto y las características del ambiente, se privilegia el uso de diversas estrategias tales como la decodificación, el reconocimiento visual, el reconocimiento global-semántico. La eficiencia en la lectura se relaciona con la capacidad de decodificar estímulos visuales, velocidad en la denominación, la amplitud de vocabulario, la capacidad de memoria operativa, la habilidad para mantener la atención y concentración, habilidades fonológicas (Roselli M, 2006)

La lectura viene a ser uno de los bucles más extraordinarios y complejos que caracterizan al hombre que articula cerebro, mente y cultura, razón, afecto e impulso, individuo, sociedad y especie.

RODRÍGUEZ- RÍOS, Andrea F., RÍOS-VALLES, José, HERNÁNDEZ.- TINOCO, Jesús, ACEVEDO –MARTINEZ, Norma. Eficiencia de la lectura en estudiantes de reciente ingreso a educación superior. Revista de Filosofía y Cotidianidad 2016.

Es por eso que debe ser analizada desde varias perspectivas: psicolingüística, sociocultural y neurobiológica. (Pérez Terán J., 2007)

### Neurobiología de la lectura

El enfoque neurobiológico explica el proceso mediante el cual determinados estímulos visuales que recibe la retina son transmitidos al sistema nervioso central y codificados en signos lingüísticos, la conducta final de este proceso es la capacidad para poder leer (Alonso Ortiz T, 1997).

En primera instancia hay que considerar que existen tres procesos de memoria diferentes y complementarios: uno icónico (asociado con áreas occipitales primarias) en el que se retiene la forma en la corteza durante los primeros milisegundos; otro, que se podría denominar a corto plazo (asociado con áreas occipito-parietales) en el que se reconoce dicha forma como un grafema; y por último, un tercer proceso mnésico a más largo plazo (asociado con áreas frontotemporales) en el que se reconoce semánticamente dicho símbolo. (Alonso Ortiz T, 1997)

### Estructuras receptivo visuales

La retina es la porción del ojo sensible a la luz y gracias a los conos, responsables de la visión del color, y de los bastones, responsables de la visión en oscuridad, es capaz de percibir la estimulación luminosa y convertirla en señales nerviosas capaces de ser transmitidas hacia el sistema nervioso. La continuación de los axones de las células ganglionares una vez que han abandonado el quiasma óptico, va a continuar formando la cintilla óptica que termina en **el cuerpo geniculado externo**.(Alonso Ortiz T, 1997)

El cuerpo geniculado externo tiene diferentes vías de conexión en el procesamiento del estímulo visual:

Envía las señales directamente a la corteza visual primaria a través del tracto geniculado-cortical, posee conexiones intradiencefálicas, principalmente con el núcleo pulvinar, mediante la vía geniculado-pulvinar, que a su vez envían sus axones a las áreas receptoras secundarias visuales, constituyendo la vía geniculado-pulvinar-cortical. Además envía fibras descendentes hacia núcleos tectales donde se unen con las fibras fronto-TECTALES con el fin de conjugar los movimientos oculares y reflejos ópticos en general. La salida de las fibras del C.G.E. hacia la corteza visual constituyen las radiaciones ópticas, cuya terminación va a constituir el área receptora visual primaria. (Alonso Ortiz T, 1997)

### Corteza visual

Tiene como función la recepción e interpretación de los estímulos visuales y comunicación con otras áreas para la determinación de una función compleja. Este doble proceso lleva dos áreas neurofuncionales específicas diferenciadas:

Área visual primaria determinada por el área estriada 17, tiene la función más importante y consiste en la detección de la orientación y posición específica de las líneas mediante las células simples y complejas, así como en la detección de la longitud de líneas mediante las células hipercomplejas.

Área visual secundaria determinada por las áreas preestriada y paraestriada (18 y 19) tiene la función más directamente relacionada con el proceso del lenguaje lector, dadas sus relaciones y conexiones con el área terciaria parietal, 39 de Brodmann, y la terciaria temporal correspondiente al área 37 de Brodmann. La integración e interrelación de estas áreas va a permitir el proceso lector.

De estas áreas quizá sea la 39, o Dejerine la mejor especializada en la lectura, debido a la capacidad en:

- La interpretación de los espacios dentro de la escritura, la orientación espacial del proceso lector.
- La identificación de cada grafema, tanto de sus rasgos como de forma global.
- La identificación del valor fonético de los grafemas mediante sus conexiones con las áreas de Broca y de Wernicke.
- Interpretación global del texto al poder interpretar diferentes grafemas en sílabas, palabras y frases.

### Control ocular

Este proceso es elemental para que pueda suceder el proceso lector, los movimientos oculares se encuentran localizados en la base del área frontal 8 de Brodmann. El control muscular de los movimientos está a cargo de tres tipos de músculos:

- 1) Rectos externos e internos: mueven los ojos de un lado a otro.
- 2) Rectos inferior y superior: mueven los ojos de arriba abajo.
- 3) Oblicuos inferior y superior: rotan los globos oculares con el fin de mantener los campos visuales en la posición vertical.

Estos músculos están a su vez inervados por los pares craneales: motor ocular común (III) inerva los músculos rectos superior, inferior e interno, también tiene importancia en la contracción muscular. Troqueal o patético (IV) inerva los músculos oblicuos. Motor ocular externo (VI) inerva el recto externo. El control ocular durante la lectura se determina por dos vías corticales: Vía fronto-tectal (área 8) y vía parieto-tectal (área 19 y parte de la 39). (Alonso Ortiz T, 1997).

### Enfoque psicolingüístico

En la lectoescritura la conciencia del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico permite operar de manera intencional y reflexionar sobre los principios del lenguaje escrito. (Montealegre R, 2006)

Para el dominio de la lectura es preciso que se concreten los siguientes niveles:

- Dominio del lenguaje escrito
- Niveles de procesamiento de información en la lectura (perceptivos, léxicos, sintácticos, semánticos, entre otros)
- Fase cognitiva de automatización de la lectura
- Búsqueda del significado en la comprensión del texto
- Conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales
- Estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas (conciencia de los propios procesos cognitivos y regulación de la cognición) (Montealegre R, 2006)

Otro modelo psicolingüístico cognitivo llamado arquitectura funcional, explica el sistema de la lectura desde tres procesos:

- a) Proceso de bajo nivel: es el nivel de procesamiento que se encarga de la recepción de la información gráfica a través de los movimientos oculares de fijación y sacádicos que permiten extraer la información de grafemas (rasgos simbólicos), transformarla en códigos y almacenarla brevemente en la memoria sensorial.

- b) Proceso de nivel medio: es el nivel de acceso al léxico. Aquí se transforman las representaciones ortográficas en significados (siempre y cuando exista un conocimiento previo de esta palabra a través de dos vías: una que conecta directamente los signos gráficos con sus significados (la estrategia visual) y otra que transforma los signos gráficos en sonidos (estrategia subléxica o fonológica).
- c) Proceso de alto nivel: es el nivel encargado del procesamiento de textos a través de dos operaciones: el sintáctico y el semántico. El procesamiento sintáctico se encarga de poner en funcionamiento las claves gramaticales que nos informan de cómo se encuentran relacionadas las palabras y, además relaciona las proposiciones para comprender la estructura global del significado del texto, extrae el mensaje del texto escrito, y lo asimila a su estructura cognitiva que se encuentra en la memoria a largo plazo. (Bravo, 2005)

### Enfoque sociocultural

Para Caldera (2003) desde una perspectiva sociocultural, la lectura como actividad intelectual tiene 3 momentos constitutivos: el análisis que intenta alcanzar y abordar los elementos que componen el todo, la síntesis que se recompone del todo a partir de los elementos obtenidos y la crítica que busca apreciar el sentido y cualidad del texto. Estos tres momentos constitutivos se desarrollan a su vez por la influencia del contexto.

La visión sociocultural supone que leer es una tarea cultural, debido a que cada comunidad idiomática, cultural o disciplina del saber, desarrollan prácticas letradas particulares, con rasgos distintivos.

Si los textos son diferentes por lo tanto los procedimientos varían según las convenciones culturales propias de cada entorno. (Cassany D, 2008) cada disciplina constituye una comunidad discursiva, que se conforma a partir del uso de prácticas lectoras, con géneros discursivos propios desarrollados a lo largo de la historia de la disciplina por el conjunto de sus miembros, de modo interrelacionado con su entorno, la cultura y la lengua. (Cassany D, 2008).

Se ha señalado también la importancia que las actitudes y comportamientos de los integrantes de la unidad familiar tienen hacia la lectura en la formación de los hábitos lectores. El desarrollo de la técnica lectora se ve propiciado por la práctica frecuente de la lectura como parte del tiempo de ocio, el gusto por la lectura se ve más desarrollado en quienes tienen a la lectura como elemento importante en su tiempo de ocio. Se ha comprobado que las actitudes hacia la lectura o los hábitos lectores predicen las habilidades lectoras del alumnado y en consecuencia el dominio de esta técnica lectora se considera un prerequisite básico para el éxito en la mayor parte de las disciplinas escolares. (Flores, 2009).

Se ha encontrado también que los mecanismos específicos del aprendizaje de la lectura pueden verse afectados tanto por las competencias cognitivas implicadas en la comprensión de textos como por variables ligadas al nivel socioeconómico y educativo.

Al analizar el rendimiento de comprensión lectora aun en sujetos con adecuada decodificación de diferentes entornos socioculturales, las medidas de comprensión lectora mostraron diferencias estadísticamente significativas, sugiriendo que variables asociadas al entorno sociocultural inciden fuertemente en la comprensión lectora. (Flores, 2009).

Partiendo de lo anterior pueden identificarse las habilidades lectoras con las que deben contar los universitarios: poder de síntesis, capacidad para resumir, comprensión y discriminación hacia la literatura específica del área del conocimiento que estudian, puesto que en el nivel medio superior cultivaron las habilidades de análisis, la crítica, reflexión a partir del dialogo y la confrontación ideológica (Peredo M, 2001).

### **Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa**

El termino memoria operativa se refiere a un sistema de memoria temporal que actúa bajo el control atención que sostiene nuestra capacidad de pensamiento complejo. Constituye un espacio de trabajo mental en el que se almacena temporalmente y se procesa la información necesaria para llevar a cabo actividades cognitivas diversas, entre ellas el razonamiento y la comprensión del lenguaje. (Gómez-Veiga I., 2013)

Gómez (2013) ha demostrado el impacto de la memoria operativa en el rendimiento académico y también se considera una habilidad predictora en el rendimiento de la lectura. Recientemente, los datos obtenidos en un estudio en el reino unido mostraron que de los 7 a los 14 años, los estudiantes que puntúan bajo en medidas de memoria operativa tienden a rendir por debajo de la media esperada para su edad y curso escolar.

También se ha demostrado que la memoria operativa predice mejor que la inteligencia las habilidades de lectura, comprensión, razonamiento matemático y cálculo al principio de la educación formal. Por lo tanto el funcionamiento de la memoria operativa desempeña un papel importante en el aprendizaje principalmente durante la infancia y la adolescencia. (Gómez-Veiga I., 2013).

La memoria operativa proporciona el espacio mental indispensable para llevar a cabo los aprendizajes complejos, por lo que se acepta que es esencial en la adquisición y el desarrollo de habilidades en áreas tan relevantes de la educación formal como lo es la comprensión lectora. (Gómez-Veiga I., 2013).

Es preciso conocer algunos modelos de la estructura y secuencia de la memoria operativa y la comprensión lectora para comprender como es que estos procesos trabajan en conjunto durante una tarea lectora.

### **Modelo de la memoria operativa: modelo multicomponente de Baddeley**

En este modelo se encuentran un bucle fonológico, una agenda visoespacial y un componente ejecutivo central. El componente bucle fonológico: Es el responsable de preservar la información basada en el lenguaje teniendo como objetivo principal almacenar información de tipo lingüística. Esta información puede venir tanto de inputs externos como del interior del propio sistema cognitivo. De tal forma que hay un sistema que procesa información auditiva denominado el “dispositivo fonológico” el cual se conforma a su vez por:

- a) Un almacén temporal de información acústica cuyos contenidos desaparecen espontáneamente en un rango de menos de tres segundos a menos que sean fortalecidos mediante la repetición o la actualización.
- b) Un sistema de mantenimiento acústico-verbal (habla), que mediante la re-actualización articulatoria repetitiva permite mantener indefinidamente la información.

Se asume que comprende un almacén fonológico temporal en el que las huellas mnésicas decaen a los pocos segundos, salvo que se intensifique, mediante la práctica articulatoria que revive la huella de la memoria (López, 2013).

El componente Agenda Visoespacial: Se encarga de conservar y procesar información de naturaleza visual y espacial proveniente tanto del sistema de percepción visual como del interior de la propia mente. El uso de las imágenes visuales es menos automático que la codificación fonológica, por lo que este subsistema de la memoria de trabajo tiene la función de la integración espacial, de la información visual y cenestésica. Este sistema está principalmente involucrado en tareas de lectura diaria participando en el mantenimiento de una representación de la página y su diseño y de que permanezcan estables facilitando tareas como el movimiento de los ojos con precisión desde el final de una línea a principios de la siguiente (López, 2013).

El componente ejecutivo central: este se apoya del bucle fonológico y en la agenda visual y espacial, que están especializados en el almacenamiento y procesamiento de la información verbal y visual-espacial, respectivamente. Este componente por su parte es el responsable de la selección y el funcionamiento de estrategias, así como del mantenimiento y alternancia de la atención en forma proporcional a la necesidad. Se ha utilizado la exploración de la función de la memoria de trabajo mediante el desarrollo de medidas de las diferencias individuales en la capacidad de la memoria y la realización de tareas, tales como la comprensión, el razonamiento y las pruebas de inteligencia general (López, 2013).

### **Modelo de comprensión lectora: modelo de construcción e integración de Kintsch**

Este modelo explica el fenómeno de la comprensión del discurso, propone la conjunción de representaciones conexionistas y simbólicas. Describe a su vez dos procesos principales: uno de construcción que se produce de abajo hacia arriba y de forma rápida, automática y caótica; y otro de integración, en el que se relacionan y se desactivan aquellos que son irrelevantes (Niera A, 2013)

Los niveles propuestos por este modelo son tres:

- a) Nivel lingüístico o de procesamiento de palabras y frases. En este nivel están involucradas las habilidades de decodificación, reconocimiento de palabras y análisis sintáctico.
- b) Nivel semántico. En este nivel se encuentran el análisis de la micro y macro estructura, que determinan el significado del texto. La primera está formada por una compleja red de proposiciones interrelacionadas de acuerdo a la relación entre palabras y texto y a la relación de coherencia entre proposiciones. La segunda se forma al reconocer las ideas globales del texto y la interrelación entre ellas.
- c) Modelo de situación. Este nivel requiere de la integración de la información obtenida del texto con los conocimientos previos del lector y sus metas para comprender. La construcción del modelo de situación no depende solo del dominio verbal, sino que también abarca imágenes, emociones y experiencias personales. (Niera A, 2013).

La comprensión lectora en el contexto universitario se ve afectada principalmente en textos científicos, ya que la estructuración, organización y diseño de un texto puede influir en la disposición e interés hacia su lectura.

Se ha detectado en el alumnado ciertas dificultades en la forma de explorar y operar con los libros científicos, lo que incide en el rendimiento académico. Se han encontrado diferencias en la comprensión lectora entre grupos de alumnos del ciclo básico y el ciclo superior de la carrera (Carranza M, 2004).

Ambos grupos usan con ciertas limitaciones los textos y recurren de forma parcial a los conocimientos previos para integrar la nueva información. La competencia textual y cognitiva está parcialmente desarrollada en el ciclo básico, los alumnos del ciclo superior evalúan y controlan mejor su comprensión, sin embargo, desarrollan las estrategias metacognitivas cuando existe una importante intervención del docente (Carranza M, 2004).

El lector con una educación formal específica que se ocupa de la lectura de textos científicos, debe ser capaz de identificar las intenciones comunicativas del autor, así como reconocer y relacionar las proposiciones de diferente jerarquía, diferenciar del conjunto de proposiciones la idea principal que engloba el tema, de este modo enriquece sus esquemas cognitivos y acrecienta el número de inferencias, lo que facilita nuevas lecturas y mejora su competencia intertextual.(Contreras O, 1999).

Una revisión de los últimos años sobre la investigación en la comprensión lectora en estudiantes, muestra que la mayoría están orientadas al estudio de esta problemática en los niveles inicial y medios en la educación. Pocas publicaciones analizan el tema en la enseñanza superior. (De Santos M, 2008).

Esta investigación tiene el propósito de ahondar más en las dificultades que los estudiantes universitarios puedan llegar a presentar con el objetivo de implementar estrategias que faciliten la comprensión lectora, optimizando las funciones neurocognitivas necesarias para que el proceso de la lectura suceda de la manera correcta, según las exigencias que se demandan en la educación superior.

### **Batería neuropsicológica breve NEUROPSI en español**

El test NEUROPSI se caracteriza por ser un instrumento que permite valorar y evaluar procesos cognitivos. Cabe destacar que ha sido desarrollada y estandarizada en México.

Fue diseñado específicamente para evaluar las funciones cognitivas en condiciones normales y patológicas incluyendo las áreas de orientación, atención y concentración, memoria, lenguaje, lectura y escritura, cálculo y funciones ejecutivas. (Ostrosky-Solis F, 1999)

En general las los desórdenes en el lenguaje oral (afasias) se acompañan de defectos de la habilidad para leer (alexias), escribir (agrafias), y realizar cálculos numéricos (acalculia). Sin embargo las alexias y las agrafias pueden ser afásicas o no afásicas.

La ejecución en estas tareas involucra la interacción de zonas lingüísticas y no lingüísticas, y la participación de áreas del hemisferio izquierdo y del hemisferio derecho, cada uno contribuyendo con aspectos específicos. Es frecuente que aun en daños leves o durante procesos degenerativos tempranos estos procesos se encuentren alterados. (Ostrosky-Solis F, 1999).

**Material y administración:**

El esquema está constituido por ítems sencillos y cortos. Se incluyen pruebas de alta validez neuropsicológica. La administración es individual y para ello se requiere un conjunto de tarjetas (láminas anexas) y el protocolo de registro. Se incluye un protocolo para la población escolarizada (5 años en adelante) y otro protocolo para la evaluación de individuos con baja y nula escolaridad (1 a 4 años).

**Calificación:**

El sistema de calificación permite obtener un puntaje total y un perfil individual de funciones cognitivas, el cual señala las habilidades e inhabilidades del sujeto en cada una de las áreas evaluadas.

Tomando en cuenta el nivel de escolaridad y la edad del sujeto, se puede clasificar la ejecución en: normales, alteraciones leves o limítrofes, alteraciones moderadas y alteraciones severas.

**Metodología**

Se realizó una investigación de tipo cuantitativa, exploratoria, no experimental, transversal, observacional por encuesta y por medio de evaluación al aplicar un test de evaluación de funciones neurocognitivas (Batería Neuropsicológica Breve en Español-NEUROPSI).

La muestra se obtuvo de manera no probabilística por conveniencia, en alumnos de nuevo ingreso de educación superior, el total de alumnos colaboradores fue de 38 pertenecientes a dos universidades; una de ellas pública (10) y la otra privada (28) participando de manera voluntaria previa firma del consentimiento.

Los resultados se analizaron empleando estadística descriptiva (medidas de tendencia central y de variabilidad), correlacional y comparativa.

**Procedimiento**

Se aplicó la batería neuropsicológica breve en español NEUROPSI en alumnos de nuevo ingreso a educación superior de dos universidades. La toma de datos se realizó durante el periodo del 02 de mayo del 2016 al 29 de mayo del 2016.

En total se manejan 7 variables: 3 correspondientes a NEUROPSI lectura (variable simple), funciones ejecutivas (variable compleja), memoria (variable compleja); 4 variables signáliticas: sexo, edad, promedio y status escolar.

**Evaluación**

El motivo por el cual se eligió la batería Neuropsicológica breve en español NEUROPSI para realizar el tamizaje de las funciones cognoscitivas fue debido a su confiabilidad y validez, ya que sus datos de normatividad están avalados en población mexicana, además de que el tiempo invertido en su aplicación es corto lo cual la vuelve la más conveniente.

Dentro de los criterios establecidos se consideró incluir alumnos de nuevo ingreso a nivel superior, edad y género indistinto, excluyendo aquellos que hayan abandonado la aplicación del test Neuropsicológico Breve en Español NEUROPSI.

Al momento de la evaluación se pide que se lea en voz alta la lámina 11 del material del anexo, explicando que se le harán preguntas respecto al contenido. Haciendo un total de 3 preguntas con un valor de 1 punto cada una.

**Resultados**

La muestra estudiada se conformó por 38 alumnos de educación superior pertenecientes a dos Universidades locales, una pública y una privada.



En cuanto a género, de los 38 participantes se observa que del sexo masculino se obtuvieron 16 (42.11%) y del sexo femenino 22 (57.89%).

La edad de los participantes se encontró dentro de un rango con valores de 18 a 50 años de edad, observándose 8 con 18 años (21.05%), 11 con 19 años (28.94%), 6 con 20 años (15.79%), 3 con 21 años (7.89%), 3 con 22 años (7.89%) y 7 distribuidos en las edades de 23 a 50 años de edad (15.79%). La media de la edad fue de 21.31 años, con una moda de 19 años y una mediana de 19.5 años mientras que la desviación estándar fue de 5.63 años.

En la variable de estatus escolar solo se revisaron los resultados de 35 participantes, ya que 3 participantes no proporcionaron esta información, por lo tanto la muestra se conformó por 35 participantes, no regulares 15 (42.86%) y 20 regulares (57.14%).

De la misma manera ocurrió en la variable promedio escolar evaluando solo a 35 participantes, observándose un rango mínimo de 6.6 y hasta un rango máximo de 9.3, con una media de 8.23, una moda de 8, una mediana de 8.3, desviación estándar de 0.57.

La evaluación neuropsicológica fue aplicada a los 38 participantes mostrándose los siguiente en cuanto al puntaje general de esta evaluación, 31 participantes con valores normales (81.58%), 2 con déficit leve (5.26%), 4 con déficit moderado (10.53%) y 1 con déficit severo (2.63%). (Ver tabla 1 de valores normativos) Observando valores con un rango mínimo de 79 puntos y un valor máximo de 122, con una media de 108.39, moda de 114, mediana de 110 y desviación estándar de 8.88.

**Total del neuropsi**  
puntaje máximo 130  
**puntajes de corte**  
escolaridad  
10-24 años

Edad	Normal	Leve	Moderado	Severo
16-30	114-103	102-98	97-87	86-77
31-50	112-102	101-97	96-88	87-78
51-65	101-93	92-88	97-80	79-72
66-85	91-78	77-72	71-59	58-46

**Tabla 1** Total del neuropsi (Ostrosky-Solis F, 1999)

### Comparación

El análisis comparativo se realizó por t de student con 34 gl, con valor crítico de 2.032 con una p de 0.05 y de 2.728 con una p de 0.01.

En cuanto al rendimiento de la lectura según el status escolar se comparó la media de los alumnos regulares (2.7) con la media de los alumnos no regulares (2.4) obteniendo una t de student de 1.309, la cual no es significativa.

Al comparar la variable lectura de los alumnos con promedio mayor a la media general contra la variable lectura con promedio menor a la media general se observó una t de student de 1.987 lo que permite identificar que no hay diferencia significativa en la habilidad para la lectura entre los alumnos con mayor y menor promedio escolar.

Al comparar la variable lectura de los alumnos del sexo femenino con los del sexo masculino se observó una t de student de 2.020 lo cual indica que no hay diferencia significativa en la habilidad de la lectura entre hombres y mujeres.

## Correlación

La variable sexo tiene una correlación moderada positiva con la variable lectura de 0.460 con una  $p < 0.01$ , asimismo se encuentra una correlación positiva entre débil y media en la variable orientación de 0.367 con  $p < 0.01$ . La variable compleja “funciones ejecutivas” tiene una correlación positiva media con la variable lectura 0.422 con una  $p < 0.01$ , en cuanto a la variable simple funciones motoras (cambio de posición) correspondiente a funciones ejecutivas se encuentra que tiene una correlación positiva media con la variable lectura de 0.416 con una  $p < 0.05$ .

De la misma manera con la variable simple funciones motoras (movimientos alternos de las manos) que también corresponde a “funciones ejecutivas” con una correlación positiva entre débil y media de 0.388 con un  $p < 0.05$  con la variable lectura.

La variable simple memoria visoespacial correspondiente a la variable “memoria” tiene una correlación positiva entre débil y media de 0.380 con una  $p < 0.05$  con la variable lectura. En cuanto al resto de las variables señalíticas (estatus escolar, promedio, estado de alerta, lateralidad y edad) no se encuentra una correlación con respecto a la lectura.

## Anexos

### Total del neuropsi

Puntaje máximo 130

### Puntajes de corte

Escolaridad

10-24 años

Edad	Normal	Leve	Moderado	Severo
16-30	114-103	102-98	97-87	86-77
31-50	112-102	101-97	96-88	87-78
51-65	101-93	92-88	97-80	79-72
66-85	91-78	77-72	71-59	58-46

**Tabla 1** Total del neuropsi (Ostrosky-Solis F, 1999)

## Conclusiones

La lectura merece ser estudiada a profundidad, principalmente en el desempeño escolar que pueden presentar los estudiantes universitarios, sin embargo es posible contrastar la información encontrada en la muestra con la teoría recaudada al respecto.

En el análisis comparativo de los resultados obtenidos en la variable lectura no se encontró diferencia significativa alguna al comparar la habilidad para la lectura entre el grupo de hombres y mujeres, de igual manera ocurrió al comparar entre participantes con estatus escolar regular y no regular, y finalmente sin diferencia significativa alguna resultado también el análisis comparativo de los participantes con promedio mayor a la media con los participantes con promedio menor a la media.

En conclusión al no encontrar diferencias significativas en las habilidades para la lectura, se definen similares entre hombres y mujeres, entre personas con estatus escolar regular y no regular y entre quienes tuvieron promedio escolar mayor a la media general contra los que presentaron promedio escolar menor. En el análisis de correlación de Pearson se identificó que la variable lectura se correlaciona de manera moderada positiva con una  $p < 0.01$  con la variable sexo, por lo que se concluye que la mujer muestra mejores habilidades para la lectura que los hombres.

También con la variable orientación se encontró una correlación de Pearson positiva entre débil y media con una  $p < 0.05$ , concluyéndose entonces que las personas con mejor habilidad de la orientación debilmente tienen mejor habilidad para la lectura.

Inicialmente se esperaba que en el análisis de correlación se encontraría significancia entre las personas con mejor habilidad para la lectura y un promedio escolar mayor a la media e igualmente se esperaba observar mejor habilidad para la lectura en personas con estatus escolar regular y esto no ocurrió así al menos en la muestra estudiada.

La variable lectura tiene correlación positiva media con el total de puntaje de funciones ejecutivas con una  $p < 0.01$ , presentando también una correlación positiva media con la variable simple funciones motoras (cambio de posición) con una  $p < 0.05$ , al igual que con la variable simple funciones motoras (movimientos alternos de las manos) con una correlación positiva entre débil y media con una  $p < 0.05$ .

Referente a esto se ha encontrado en investigaciones similares la influencia de las funciones ejecutivas, específicamente de la memoria operativa, que tiene en la comprensión lectora, ya que los estudiantes que puntúan bajo en medidas de memoria operativa tienden a rendir por debajo de la media esperada para su edad y curso escolar, considerándola como esencial para la adquisición y desarrollo de habilidades relevantes en la educación formal (Gómez-Veiga I., 2013).

Se encontró también una correlación positiva entre débil y media con una  $p < 0.05$  entre la variable simple memoria visoespacial correspondiente a la variable compleja "memoria" con la variable lectura, la cual es considerada como uno de los procesos base para la adquisición de la lectura, principalmente la memoria icónica (encargada de retener la forma de los estímulos visuales en los primeros milisegundos), la memoria a corto plazo ( en la que se reconoce el grafema) y la memoria a largo plazo ( en la que se reconoce de forma semántica) (Alonso Ortiz T, 1997).

Con base a los resultados obtenidos en esta investigación, a pesar de no tener una muestra representativa, arroja datos de importancia en cuanto al estado de las funciones neurocognitivas de los estudiantes de educación superior, que en un primer momento puede pensarse que están consolidadas, y esto no es así lo que da a pie a seguir estudiando a esta población con el fin de implementar estrategias que beneficien su rendimiento escolar.

### Referencias

Alonso Ortiz T. (1997). *neuropsicología del lenguaje*. madrid: ciencias de la educación preescolar y especial.

Ariola-Alterio H., P.-L. H. (2004). Hábitos de lectura en estudiantes universitarios. *Educación Médica Superior*.

Bravo, L. (2005). Lenguaje y dislexia. Enfoque cognitivo del retardo lector. *Editorial Universidad Católica de Chile*.

Camargo-Martinez Z., U.-A. G.-V. (2013). Prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el caso de la universidad del quindío. *sophia*.

Carranza M, C. G. (2004). una forma de procesar la información en textos científicos y su influencia en la comprensión. *Revista electrónica de investigación educativa*.

Cassany D, M. O. (2008). Leer y escribir en la universidad. *Revista Memoralia*.

Clerici C, M. A. (2015). Lectura, escritura y rendimiento académico. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 37.

Contreras O, C. P. (1999). Desarrollo de habilidades metacognitivas de comprensión de lectura en estudiantes universitarios.

De Santos M, S. R. (2008). Una experiencia de formación docente sobre lectura comprensiva de textos científicos . *Revista Iberoamericana de Educación*.

Flores, G. (2009). Hábitos y Actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de educación*, 301-322.

Gómez-Veiga I., V. O.-M. (2013). Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa. *Psicología Educativa*, 103-104.

López, M. (2013). Diferencias en el desempeño de la memoria de trabajo: un estudio en niños de diferentes grupos sociales. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* , 110-113.

Montealegre R. (2006). Desarrollo de la lectoescritura : adquisición y dominio. *Acta colombiana de psicología*, 25.

Niera A, C. G. (2013). Análisis de un instrumento estandarizado para la evaluación de la comprensión lectora a partir de un modelo psicolingüístico. *Estudios pedagógicos*, 232-233.

Ostrosky-Solis F, A. A. (1999). *Evaluación neuropsicológica breve en español NEUROPSI*. México: El manual moderno.

Peredo M, M. A. (2001). las habilidades de lectura y la escolaridad . *Perfiles educativos* , 57-69 .

Pérez Terán J. (2007). La lectura y la escritura: procesos dialógicos y discursivos. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación.*, 99-109.

Roselli M, M. E. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español . *Revista neurológica* , 202.

Solovieva Y, Q.-R. L. (2005). Análisis neuropsicológico de los problemas del aprendizaje escolar. *Revista internacional del Magisterio*, 26-30.

## El trabajo colaborativo desde un enfoque de dominancia cerebral

RUIZ-ROBLEDO, María, JUAREZ-RAMIREZ María, GIL-RIOS, Miguel y BADILLO CANCHOLA, Laura

Recibido 22 de Noviembre, 2015; Aceptado 22 de Febrero, 2016

### Resumen

En este trabajo, se presentan los resultados derivados de aplicar una nueva estrategia llamada EEAC para la formación de equipos de colaboración, la cual se basa en el modelo de estilos de aprendizaje de Ned Herrmann. El estilo de aprendizaje, que se presenta en un individuo, de forma preferente, le permite acceder a los conocimientos, procesos y aplicación de los mismos. Al trabajar en equipo e interactuar y colaborar con otras personas, para realizar una tarea o lograr un objetivo en común, se ponen en juego los estilos de aprendizaje de cada integrante. Derivado de lo anterior, en este trabajo se propone una nueva estrategia que permita generar equipos de colaboración, en los cuales, cada uno de sus integrantes tenga un estilo de aprendizaje dominante y complementario a los demás. También, se analizan los resultados obtenidos para conocer si esta estrategia favorece el aprendizaje del alumno y, si realmente ayuda al desarrollo de sus habilidades de colaboración. Para comprobar la eficacia de la estrategia propuesta, se formaron equipos, los cuales trabajaron con un proyecto integrador que fue presentado y evaluado al final del curso. Los resultados fueron satisfactorios, ofreciendo información académica importante para su implementación en distintos ámbitos.

**Estilos de aprendizaje complementario, trabajo colaborativo, colaboración, aprendizaje colaborativo**

### Abstract

This research describes the results obtained after the appliance of a new model called EEAC, for the creation of collaborative working-teams. EEAC model is based on Ned Herrmann's learning styles model. Learning style preference in each individual, lets them to acquire new knowledge and it's enforcement. Each individual in a working team, acts by their learning style in order to achieve the team's objective or task. For that reason, in this research we propose a new strategy that help us to create working teams where the individuals have complementary learning styles. Also, the obtained results are discussed in order to know if this strategy is useful to help the students to aquire new collaborative abilities. To prove the validity of this strategy, some teams were created and them were working on a common final project that was presented and evaluated at the end of the scholar period. Results showed in this research were satisfactory and it offers important information in order to implement EEAC model in other areas.

**Complementary learning styles, collaborative work, collaboration, collaborative learning**

**Citación:** RUIZ-ROBLED, María, JUAREZ-RAMIREZ, María, GIL-RIOS, Miguel y BADILLO-CANCHOLA, Laura. El trabajo colaborativo desde un enfoque de dominancia cerebral Revista de Filosofía y Cotidianidad 2016, 2-2: 14-24

† Investigador contribuyendo como primer autor.

## Introducción

Desarrollar en los estudiantes la capacidad de realizar trabajos en colaboración que les permitan, además de mejorar sus aprendizajes, también llevar ésta capacidad al campo laboral, nos ha motivado a dirigir la investigación a aprovechar los estilos de aprendizaje de cada individuo, para generar un modelo de colaboración.

Para ello es importante hacer reflexión acerca del concepto de “aprender”, el hecho de aprender exige memorizar y entender, en distinta medida dependiendo del objeto de aprendizaje. Además, se puede considerar como la adquisición de valores, cada persona aprende de manera diferente y posee un potencial, conocimientos y experiencias distintas, es decir un estilo propio de aprendizaje. El estilo de aprendizaje es la preferencia de una persona por enfocar sus mecanismos cognitivos hacia determinados tipos de selección, percepción y comprensión de la información (Arizmendi, Tapia, Hernández, 2016).

## Modelos de estilos de aprendizaje

En la Tabla 1. Maribel Aragón (2009) muestra de manera sintetizada una clasificación de los diferentes modelos de los estilos de aprendizaje. La tabla presenta diferentes modelos que los investigadores han propuesto en los que es posible clasificar a un individuo de acuerdo a su preferencia de aprendizaje.

Estos modelos han sido base de una gran cantidad de investigaciones relacionadas con el tema, por ejemplo, Suazo (2007), García (2013) Arizmendi et al. (2016), aplicaron el modelo de Kolb, para conocer el estilo de aprendizaje en los estudiantes.

Modelos	Estilos de aprendizaje	
Sistema de representación (Modelo PNL)	Visual, Auditivo, Kinestésico	
Modo de procesar la información (David Kolb)	Activo, Reflexivo, Pragmático, Teórico	
La categoría bipolar (Felder y Silverman)	Sensoriales / Intuitivos	Visuales / Verbales
	Secuenciales / Globales	Activos / Reflexivos
Las preferencias de pensamiento (Ned Herman)	Racionales, Cuidadosos, Experimentales, Emotivos	
Desarrollo de las capacidades (Bernice Mc Carthy)	Proceso de ocho momentos pedagógicos para conseguir que el alumno logre aprendizajes significativos.	

**Tabla 1** Criterios de clasificación de los estilos de aprendizaje. Fuente: Revista de Investigación Educativa V. 9, ISSN 1870-5308

En un trabajo previo al presente, se utilizó el modelo de Ned Herrmann para conocer el estilo preferencial de los estudiantes de TIC's y como éste influía, en el rendimiento académico en la Universidad Tecnológica de León (Ruiz, Gil, Juárez y Badillo ,2016), similarmente otros investigadores lo utilizaron como Ojeda (2011). Por otro lado, Tanwinit & Sittiprapapom (2010) y Martínez, Patiño, Rodríguez & López (2011) hacen uso del modelo PNL.

Quedan demasiados trabajos por mencionar, lo cual destaca que hay muchos investigadores trabajando en el tema, las investigaciones buscan conocer el estilo de aprendizaje y si éste influye o no en el rendimiento escolar, en la especialidad que estudian los alumnos o si cambia con respecto al tiempo, etc.

### Trabajo colaborativo

Patricia Jaramillo en su blog (<https://ticserendipity.wordpress.com/>) establece que el aprendizaje colaborativo es una filosofía personal no una técnica de clase. Hay una autoridad compartida y aceptada por los miembros del grupo sobre las acciones del grupo. Este aprendizaje está basado en consensos construidos a través de la cooperación entre los miembros del grupo en contraste con la competencia en la cual los individuos quieren ser mejores que los otros miembros del grupo. Por otro lado, la colaboración se presenta como un elemento imprescindible para la convivencia humana y para el desarrollo de acciones sociales. (Urquiza, 2005).

Se han desarrollado numerosas investigaciones que muestran la importancia de la interacción social para el aprendizaje. Es decir, se ha mostrado como el estudiante aprende de forma más eficaz, cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros. (Maldonado, 2007). Por otro lado, una encuesta y análisis de los datos obtenidos, en la Tabla 2 García, Hernández y Recamán (2012) muestran las ventajas e inconvenientes del aprendizaje colaborativo para los estudiantes.

Ventajas	Desventajas o Problemas
-Motivación para alumno. Interés por la asignatura.	-Precisa un proceso de aprendizaje sistemático y estructurado.
-Desarrollo de capacidades sociales y trabajo en grupo.	-Ha de romper con la estructura individualista predominante.
-Mejora el rendimiento de todos/as, no sólo de los mejores.	-Exige tolerancia, asunción de responsabilidades.
-Participación activa.	-Calificación individual "suavizada".
-Búsqueda de información. Creatividad.	-Para algunos es difícil seguir los horarios y disciplina del grupo.
-Apoyo al aprendizaje. Asimilan y profundizan conceptos.	-Implica más tiempo para realizar un trabajo.
-Autonomía y capacidad crítica.	-No siempre están dispuestos a aceptar críticas. Interacción problemática con algunos compañeros.
-Se entrena en la negociación y el consenso.	-Trabajo no equitativo detrás de un grupo
-La calificación no tiene por qué venir sólo de pruebas escritas.	
-Aprende de los demás.	
-Compartir experiencias y puntos de vista.	

**Tabla 2** Ventajas e inconvenientes del aprendizaje colaborativo para alumnos. Fuente Revista Complutense de educación.

Conociendo las ventajas del trabajo colaborativo Díaz, Gil & Morales (2010) proponen un modelo de estilos de aprendizaje para el trabajo colaborativos, al que ellos llaman "Aprendizaje preferencial complementario", en donde ellos sostienen la teoría de que existe un estilo dominante que llega alcanzar un grado alto de desarrollo entonces se llega a la excelencia. Propone que las personas cuando aprende actúa desarrollando alguno se los posibles roles, Orientador, Estratega, Racionalista, Creativo, Perfeccionista, Constructivista y Metódico.

Identifican a siete estudiantes con la preferencia dominante en cada estilo (rol), mediante entrevistas y generan un grupo de colaboración con ellos que contrastan con dos grupos más, generados de forma espontánea. Díaz et al., encontraron en su investigación que cuando los estudiantes tienen el mismo estilo tienden a competir, y cuando son distintos tienden a colaborar por ser únicos. Además, observaron que alcanzaron a lograr las competencias específicas, de autoaprendizaje e interpersonales de manera notoria.

En este trabajo se describe como a través de la implementación de una estrategia de generación de equipos colaborativos es posible apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las preferencias de aprendizaje de los individuos. Se está de acuerdo con la afirmación de Nieves y Santiago (2010) cuando dicen que es necesario implementar en las aulas nuevos componentes que abran camino a un nuevo modelo de práctica pedagógica.

La estrategia para generar equipos colaborativos surge de la necesidad de fortalecer en los universitarios la capacidad de aprender de y con los demás, aprovechar el estilo de aprendizaje para que, de manera complementaria, se pueda saber si los logros de cada individuo en el trabajo en conjunto son los mismos para un equipo, a diferencia de generar de cualquier otra manera los equipos. A diferencia de Díaz et al., la estrategia implementada en este proyecto de investigación utiliza el modelo de Ned Herrmann para conocer el estilo de aprendizaje de los estudiantes.

### Planteamiento del problema

La Universidad Tecnológica de León (UTL), desde su fundación, ha mantenido un contacto cercano con el sector empresarial (Universidad Tecnológica de León, 2016), con el objetivo de conocer las necesidades relacionadas con las habilidades técnicas e interpersonales de los profesionales que requieren contratar.

Lo anterior se realiza dentro de un marco de trabajo denominado Análisis Situacional del Trabajo, el cual, dentro de la Universidad es más conocido como AST. Es importante mencionar que los AST se llevan a cabo por carrera y se realizan cada dos años. Para este caso de estudio, se tomaron en cuenta los resultados de los AST llevados a cabo en los años 2010 y 2012, para la carrera de Tecnologías de la Información y Comunicación (TI). En los resultados obtenidos, los empresarios empleadores describieron como área de oportunidad en los egresados, la poca disposición para el trabajo colaborativo, aunado a la falta de iniciativa en la propuesta de ideas o nuevos proyectos.

En el año 2013, dentro de la UTL se genera el Comité del Ser con el objetivo de proponer un conjunto de lineamientos a seguir para ayudar a desarrollar de manera más eficaz los valores entre los estudiantes. Como resultado, se generó un plan de trabajo (tomado de los planes de estudios de todas las carreras que oferta la UTL) para que, de forma gradual y acumulada, en cada cuatrimestre, el profesorado considerara estrategias que facilitaran el desarrollo de los atributos del ser en los estudiantes.



Este plan de trabajo se comenzó a aplicar a partir del mes de septiembre del 2013, con el inicio de la generación 2013-2015, siguiendo vigente a la fecha de publicación de este trabajo. En apego con el plan de trabajo antes mencionado, el atributo del Ser, a desarrollar en el segundo cuatrimestre (de todas las carreras) es “Colaboración”. De forma regular, este cuatrimestre se cursa en el periodo enero-abril de cada año, siendo el periodo enero-abril 2014, el primero donde debía desarrollarse el atributo antes mencionado.

Con el antecedente previo, el problema que atiende esta investigación es: “La Carrera de TI en la UTL, no cuenta con una estrategia para generar el trabajo colaborativo en sus estudiantes”.

### Hipótesis

La Hipótesis que se plantea es la siguiente: Es posible, desarrollar la habilidad del trabajo colaborativo en los estudiantes de la Universidad Tecnológica de León, pertenecientes a la carrera de Tecnologías de la Información y Comunicación, mediante la aplicación de la Estrategia de Estilos de Aprendizaje Colaborativo, en la formación de equipos de trabajo. Para resolver el problema antes definido, se diseñó una nueva estrategia denominada Estrategia de Estilos de Aprendizaje Colaborativo (EEAC).

Esta estrategia utiliza como base el modelo de las preferencias del pensamiento de Ned Herrmann, el cual se representa como una esfera dividida en cuatro cuadrantes, y considera las características del cerebro izquierdo y cerebro derecho (cerebro dual), y las hipótesis de MacLean (1991) sobre el cerebro Triúnico. Herrman demuestra que las personas no solamente son cerebralmente dominantes, sino también límbicamente dominantes. Este modelo trascendió el esquema dual de los hemisferios a un esquema cuádruple de los mismos. (Ojeda, 2011).

Para Herrmann (1995) el estilo de pensamiento es la manera particular de cada individuo de percibir al mundo, pensar, crear y aprender. Según él, hay una íntima relación entre la dominancia cerebral y las preferencias de estilo de pensamiento, lo que impacta aquello en que ponemos atención y el cómo y el qué aprendemos mejor. Cada uno de los cuatro cuadrantes o centros cerebrales, en el modelo del cerebro total de Herrmann, está asociado con diferentes funciones especializadas ver la Figura 1.

CONSIDERACIONES DEL DISEÑO Y DEL APRENDIZAJE CEREBRAL			
Cortical Izquierdo		Cortical Derecho	
Aprende por:	El estudiante responde a:	Aprende por:	El estudiante responde a:
Adquisición y Cuantificación Hechos Aplicación de Análisis Lógico Generación de Ideas Casos contruídos Formación de teorías	Clase estructurada Contenido basado en datos Casos Técnicos/Financieros Discursos Citas Bibliográficas Modificación del comportamiento Aprendizaje programado Estructura	Toma Iniciativa Explora posibilidades Escultas Intuitivo Auto-descubrimiento Construcción de conceptos Síntetiza contenidos	Espontaneidad Apertura al dialogo Oportunidades de experiencia Experimentar Alegria Casos de futura aplicación Debate Explicaciones visuales Individualidad
Límbico Izquierdo		Límbico Derecho	
Aprende por:	El estudiante responde a:	Aprende por:	El estudiante responde a:
Organizado y estructurado Contenidos Contenidos secuenciales Evaluación y teorías probadas Adquisición de habilidades prácticas Implementación correcta del Contenido	Planeación completa Orden secuencial Administración y la Organización Casos de Debate Libros de Texto Modificación del comportamiento Programa de Aprendizaje	Escuchar e intercambiar ideas Integrando experiencias de su vida Actividad y percepción Armonizar con los contenidos Involucra emoción	Oportunidades de experiencia Actividad sensorial Música Casos orientados a la gente Debates Grupos de Interacción

**Figura 1** Funciones especializadas de cada cuadrante del Modelo de Herrmann Ned. Fuente Los dos cerebros en el Aula de Chalvin M. Joseph

Tomando como base la teoría anteriormente descrita, se propone generar los equipos colaborativos integrando en ellos individuos que tengan un estilo de aprendizaje dominante diferente, con la intención de que no se compita entre ellos sino, se complementen, en la sección del Metodología se muestra el proceso que describe la estrategia implementada para la elaboración de los equipos colaborativos, los instrumentos utilizados y la dinámica de trabajo de parte del profesorado. En la sección de Resultados se describe las herramientas de medición usadas, los datos obtenidos de forma gráfica, así como la interpretación de los mismos. En la sección de conclusiones se describe como los resultados permiten aceptar o rechazar la hipótesis además del trabajo a futuro.

## Metodología

Durante el cuatrimestre enero – abril 2014, se aplicó a todos los alumnos matriculados en el segundo cuatrimestre de la carrera de Tecnologías de la Información un test para medir sus estilos de aprendizaje basados en el modelo de Herrmann. La cantidad de alumnos fue de 182, repartidos en 10 grupos, mediante el cuestionario “¿Cuáles son mis preferencias cerebrales?” (Chalvin, 2003) páginas 177-184, se realizó la recolección de datos para la identificación del estilo de aprendizaje, con base al modelo de los cuatro cuadrantes de Herrmann.

Se consideraron 5 grupos para generar equipos de trabajo de 4 a 5 integrantes con estilos de aprendizaje diferentes, bajo el modelo de Ned Herrmann.

Los 5 grupos restantes se dejaron como grupos control, de igual forma se generaron equipos de trabajo de forma aleatoria sin criterio alguno.

Como parte de la estrategia del estudio, se planteó un proyecto integrador único a desarrollar por todos los grupos. En el proyecto los estudiantes aplicaron conocimientos de las materias que cursaron en ese periodo. Al final del cuatrimestre expusieron el proyecto desarrollado ante los profesores que les impartieron clase. Para la revisión del producto final, se utilizaron rúbricas de evaluación en base al modelo de competencias implementado en la UTL, el proyecto integrador tuvo un porcentaje dentro de la evaluación total del tercer parcial, en las materias involucradas. Al término del ciclo escolar, se contrastaron los grupos con la estrategia de estilos de aprendizaje complementarios con los grupos control.

## Resultados

En la Tabla 3, se muestran los resultados de las preferencias de los estilos de aprendizaje con la aplicación del instrumento de Chalvin.

Grupo	Perfiles												Total
	CI	LI	LD	CD	Cortical	Limbico	HI	HD	3P	4P	LI+CD	CI+LD	
TI201	9	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	13
TI202	8	1	1	6	0	0	0	1	1	0	0	1	19
TI203	12	1	0	4	1	0	2	0	0	0	1	0	21
TI204	9	6	2	1	0	0	1	0	0	0	1	0	20
TI205	9	4	1	2	1	0	2	0	0	1	1	1	22
TI206	10	0	0	4	1	0	1	0	0	0	0	1	17
TI207	6	4	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	14
TI208	10	2	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	17
TI209	12	4	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	20
TI210	11	4	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0	19
Total	96	26	6	28	6	0	9	2	1	2	3	3	182

Descripción: HD Hemisferio Derecho, HI Hemisferio Izquierdo, 3P Tres preferencias, 4P Cuatro Preferencias

**Tabla 3.** Estilo de aprendizaje en base al Perfil con la preferencia cerebral Fuente congreso internacional de investigación e innovación 2016 pág. 4585

En la Tabla 4, se muestran las calificaciones obtenidas en el proyecto integrador de los grupos que trabajaron con la Estrategia de Estilos de Aprendizaje Complementario (EEAC), con 86 alumnos repartidos en los 5 grupos.

Grupo	Equipos	Bases de Datos	IADSI	Programación	Redes	Promedio General
TI201	Equipo 1	100.0	88.0	94.0	94.0	94.0
	Equipo 2	100.0	90.2	92.0	83.0	91.3
	Equipo 3	100.0	84.6	98.0	90.0	93.2
TI206	Equipo 4	87.5	87.5	88.0	90.0	88.3
	Equipo 5	85.0	91.0	86.0	91.0	88.3
	Equipo 6	82.3	82.3	88.0	83.0	83.9
	Equipo 7	98.0	95.0	98.0	95.0	96.5
	Equipo 8	80.0	78.0	95.0	85.0	84.5
TI207	Equipo 9	85.0	80.0	87.0	83.0	83.8
	Equipo 10	100.0	90.0	97.0	87.0	93.5
	Equipo 11	82.3	82.3	88.0	83.0	83.9
	Equipo 12	98.0	95.0	98.0	95.0	96.5
	Equipo 13	80.0	78.0	95.0	85.0	84.5
TI209	Equipo 14	86.0	70.0	83.8	79.9	79.9
	Equipo 15	78.3	82.0	81.7	80.7	80.7
	Equipo 16	86.5	81.3	85.0	84.3	84.3
	Equipo 17	85.3	87.0	91.5	87.9	87.9
	Equipo 18	69.0	71.3	66.0	68.8	68.8
TI210	Equipo 19	83.0	78.8	84.5	70.0	79.1
	Equipo 20	86.8	85.0	93.0	75.0	84.9
	Equipo 21	100.0	100.0	97.0	85.0	95.5
	Equipo 22	83.8	80.5	86.5	83.6	83.6
	Equipo 23	82.0	73.3	96.0	89.5	85.2
	Equipo 24	86.7	87.7	86.0	86.8	86.8

**Tabla 4** Resultados de la evaluación del Proyecto Integrador para cada materia y el promedio general por equipo bajo el modelo EEAC. Fuente elaboración propia

En la Tabla 5, se muestran las calificaciones obtenidas en el proyecto integrador de los grupos de control, con 96 alumnos repartidos entre los 5 grupos.

Grupo	Equipos	Bases de Datos	IADSI	Programación	Redes	Promedio General
TI202	Equipo 1	85.0	90.0	96.0	93.0	91.0
	Equipo 2	71.0	90.0	83.0	71.0	78.8
	Equipo 3	100.0	100.0	97.0	85.0	95.5
	Equipo 4	70.0	77.0	85.3	82.3	78.7
	Equipo 5	100.0	100.0	95.0	100.0	98.8
	Equipo 6	82.0	82.0	80.7	84.3	82.3
TI203	Equipo 7	70.8	78.0	84.0	77.8	77.6
	Equipo 8	83.0	95.7	83.0	88.7	87.6
	Equipo 9	88.0	97.8	90.0	90.0	91.4
	Equipo 10	92.5	73.5	95.0	88.3	87.3
	Equipo 11	92.5	73.5	95.0	88.3	87.3
	Equipo 12	86.5	74.3	95.0	91.3	86.8
TI204	Equipo 13	97.0	100.0	100.0	100.0	99.3
	Equipo 14	83.3	80.0	82.5	95.0	85.2
	Equipo 15	86.0	72.5	72.5	83.8	78.7
	Equipo 16	97.0	94.5	93.0	83.0	91.9
	Equipo 17	91.0	89.0	77.5	81.0	84.6
	Equipo 18	76.7	75.7	79.3	71.0	75.7
TI205	Equipo 19	97.3	97.3	86.7	94.0	93.8
	Equipo 20	92.5	92.0	93.8	84.5	90.7
	Equipo 21	95.5	93.8	90.0	83.0	90.6
	Equipo 22	95.5	93.8	90.0	83.0	90.6
	Equipo 23	97.5	92.5	93.0	82.0	91.3
TI208	Equipo	98.0	90.0	95.0	94.3	94.3

**Tabla 5** Resultados de la evaluación del Proyecto Integrador para cada materia y el promedio general por equipo de los grupos control. Fuente elaboración propia

En la Tabla 6, se muestran los promedios generales para cada materia. La desviación estándar para cada materia es muy parecida. En conjunto, no se observa que el haber generado los equipos con el modelo EEAC, haya mejorado el desarrollo del proyecto, o algún dato que manifieste aprendizaje colaborativo.

GRUPOS	Bases de Datos	IADSI	Programación	Redes
EEAC	88.7	84.4	90.2	85.3
CONTROL	89.3	88.2	89.4	86.9

**Tabla 6** Variación en los promedios obtenidos del proyecto integrador, para cada una de las materias. Fuente elaboración propia

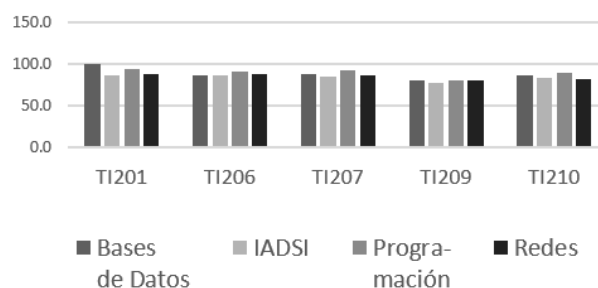
De acuerdo a lo observado en la tabla 6, el trabajo en equipo independientemente del modelo que se haya llevado con la formación de los equipos, el promedio de las calificaciones en los grupos es muy parecida. Por la observación de los datos los estudiantes, en cuestión de calificaciones no se ven afectados de ninguna forma, por la construcción de los equipos. En la Tabla 7, se presenta la desviación estándar, elemento que nos permite identificar que tan distantes estas los datos de medida central.

GRUPO	Base de Datos	IADSI	Programación
EEAC	0.68193327	0.42197224	0.106389062
CONTROL	0.94236255	1.13901281	0.84994142

**Tabla 7** Desviación estándar de las calificaciones del tercer parcial en donde interviene el Proyecto Integrador. Fuente elaboración propia

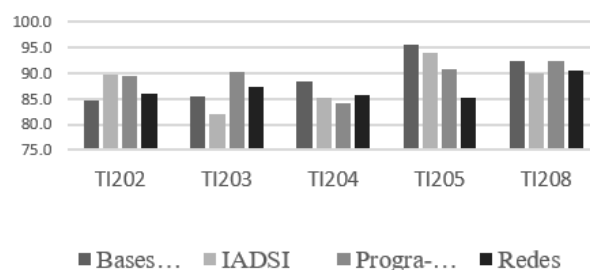
En los Gráficos 1 y 2, se puede apreciar que las calificaciones en el grupo EEAC están más equilibradas que en el grupo de control.

### Grupos con la aplicación de EEAC



**Gráfico 1** Evaluación de las materias del proyecto Integrador para grupos con Modelo EEAC. Fuente elaboración propia

### Grupos control



**Gráfico 2** Evaluación de las materias del proyecto Integrador, para grupos control. Fuente elaboración propia

## Conclusiones

Al aplicar el instrumento a los universitarios del segundo cuatrimestre de la carrera de TI en la UTL, fue sorprendente encontrar que el 87% de los estudiantes tenían una preferencia dominante, (Ruiz et al., 2016) quedando el resto de los estudiantes con más de una preferencia, un gran número de ellos 96 de 182 tenían en común el cuadrante dominante Cortical Izquierdo (CI).

De acuerdo a lo mencionado por (Chalvin, 2003) las personas con dominancia CI tienen preferencia por la lógica, matemática, raciocinio y análisis, probablemente la razón de que eligieran la carrera de TI (una rama de las ingenierías), está basada en su dominancia cerebral. Por esta razón, en los grupos TI201, TI206, TI209, TI210, hubo al menos dos integrantes con dominancia cerebral CI.

Al integrar en los equipos personas con dominancia en el cuadrante Límbico Derecho (LD), fue interesante observar que solo había un alumno en el grupo TI207 y otro en el TI209; más aún, en toda la muestra solo había 6 personas con esta dominancia. Cabe mencionar que las personas con este cuadrante tienen las competencias: relacional; contacto humano; diálogo; enseñanza; trabajo en equipo; expresión oral y escrita (Chalvin, 2003).

Se pudo entender que lo que se reportaba en los AST, respecto a la falta de colaboración que presentaban los egresados, podría estar significativamente influenciado, por su dominancia cerebral natural. Sin embargo, no se pudo determinar si esto es un fenómeno generacional o una generalidad del perfil de los alumnos que eligen la carrera de TI. Otro hallazgo interesante, fue el equilibrio en la dominancia cerebral de los integrantes de los equipos utilizando su segundo e inclusive su tercer cuadrante dominante, en base a los resultados arrojados por el test.

Esto debido a que en algunos grupos, por ejemplo, no se contaba con alumnos cuyo cuadrante dominante natural fuera el Límbico Izquierdo (LI).

En este caso, se tomó a los alumnos que, en la escala de evaluación, tenían su cuadrante LI en segundo o tercer lugar con respecto al CI. Las personas con un cuadrante dominante Límbico Izquierdo, tienen las competencias de: administración; organización; realización, puesta en marcha; conductor de hombres; orador; trabajador consagrado. (Chalvin, 2003). Lo anterior ayudó a comprender el por qué, los empleadores comentaban que los egresados no comunicaban o proponían ideas o proyectos nuevos.

Pese a todo esto, con la estrategia aplicada para generar los equipos, se logró conjugar equipos, que en cuestión académica sus promedios y calificaciones no cambiaron de los grupos control, se podría interpretar hasta aquí que fuera indiferente aplicar o no la EEAC. Sin embargo, como se mostró en los Gráficos 1 y 2, fue sorprendente observar que los equipos bajo el modelo EEAC, habían alcanzado calificaciones homogéneas para las materias involucradas. Esto no sucedió en los grupos de control, los cuales, presentaron diferencias en las calificaciones finales de cada materia: algunas con calificaciones altas y otras, con apenas el punto de acreditación de la materia. De allí la importancia de no tomar solo el promedio final de cada materia como único indicador de la eficiencia del modelo EEAC.

Con base en lo anterior, se pudo comprobar que la hipótesis presentada en este trabajo fue válida, ya que los estudiantes que trabajaron bajo el modelo EEAC, pudieron equilibrar su rendimiento escolar aprendiendo de los demás utilizando la complementación (por la diferencia en sus estilos de aprendizaje) en lugar de la competencia.

Se queda como trabajo futuro, analizar y describir las autoevaluaciones que se aplicaron a los estudiantes, para medir la experiencia con el modelo EEAC. También como práctica docente la implementación en el aula herramientas que ayuden aumentar y equilibrar las preferencias en los estilos de aprendizaje de los alumnos.

## Referencias

- Apaéz, M. A. (2013, Julio 11). SDP Noticias.com. Recuperado el 22 de Marzo de 2014, de SDP Noticias.com: <http://www.sdpnoticias.com/columnas>.
- Aragón G. & Jiménez Y. (2009, Julio - Diciembre). *Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: Estrategia docente para evaluar la calidad educativa*. Revista de Investigación Educativa, Volumen 9, P. 2-21.
- Ariza E. (2009). *“Una experiencia del trabajo colaborativo en el laboratorio”*. Docencia Universitaria. V. 10. P. 71-82.
- Arizmendi E., Tapia M. & Hernández C. (2016), *Estilos de aprendizaje en alumnos de la Licenciatura en Enfermería*. Revista Enfermería Docente, P. 22-27.
- Chalvin M. (2003). “Los dos cerebros en el aula, conocer la dominancia cerebral para mejorar la educación”. 3ª. Madrid España. Edición. Tea Ediciones.
- Díaz M., Gil F., & Morales J. (2010). *“Un nuevo modelo de estilos de aprendizaje: el aprendizaje preferencial complementario”*, XVI Jornadas de Enseñanza Universitaria de la informática. P. 283-290.
- García R. (2013), *“Reflexiones sobre los estilos de aprendizaje y el aprendizaje del cálculo para Ingeniería”*. Revista Electrónica Actualidades investigativas en educación. V. 13, No. 1.
- García A., Hernández A. & Recamán A. (2012). *“La metodología a metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos”*. Revista Complutense de Educación. V.23. No.1 P. 161- 186.
- Herrmann N. (1989 ). “The Creative Brain”. 2ª. Edición. University of Minnesota: Brain Books. Recuperado de: <https://books.google.com.au/books?id=PhkTAQAAMAJ>.
- Jaramillo P. (2008, septiembre 18), *Colaboración vs cooperación en el aprendizaje*, recuperado el 04 de octubre del 2016 de: <https://ticserendipity.wordpress.com/2008/09/18/colaboracion-vs-cooperacion-en-el-aprendizaje/>.
- Johnson, D.W., Johnson R. & Smith, K. (1991). *Active Learning*. Edit. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Lucero, M. (2007). *“Entre el Trabajo Colaborativo y el aprendizaje Colaborativo”*. Revista Iberoamericana de Educación.

MacLean P. y R. Guyot. (1991). "Les Trois Cerveaux de l'homme", Francia: Éd. para Roland Guyot R. Laffont. P. 89-91.

Maldonado M. (2007). "El trabajo colaborativo en el aula universitaria". Revista de Educación. V.13 No. 23.

Martínez F., Barragán E., Patiño G. Rodríguez M. & López M. (2011). "Estilos de aprendizaje de los médicos residentes de un hospital del ISSSTE". Revista de Especialidades Médico – Quirúrgicas. V. 16 No. 4. P. 229-234.

Nieves E. & Santiago R. (2010). *Conocer el cerebro para la excelencia en la educación*. España. Edit. Innobasque. P.15.

Ojeda J. Mexicano M. & Mosqueda M. (2011, Enero -Junio). "Evolución de las preferencias de pensamiento en alumnos de una carrera de perfil administrativo, en una institución de educación superior en la Región Laja – Bajío". Revista Pistas Educativas. No. 96. P. 88-105.

Rojas G., Salas R. & Jiménez C. (2006). "Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento entre estudiantes universitarios". Estudios Pedagógicos XXXII, No. 1, P. 49-75.

Ruiz M., Gil M., Juárez M. & Badillo L., (2016, Abril). "Estilos de aprendizaje a partir del modelo comportamental de Herrmann, aplicado a estudiantes de Segundo cuatrimestre de la Carrera de tecnologías de Información en la Universidad tecnológica de León", Congreso Internacional de innovación e Investigación. P. 4576 – 4588.

Schatan, C., & Enríquez, L. (2015, Diciembre). *México: políticas industriales y producción de bienes y servicios de tecnologías de la información y la comunicación*. Revista de la CEPAL, (117), 157+. Recuperado el 04 de Octubre del 2016 de <http://go.galegroup.com/ps/i.do?p=IFME&sw=w&u=pu&v=2.1&it=r&id=GALE%7CA446292713&asid=16c9f20b738121de3ae9a18b63aae2d3>.

Suazo I. (2007, Junio). "Estilos de aprendizaje y su correlación con el Rendimiento Académico en Anatomía Humana Normal". International Journal of. Morphol. V.25 No. 2.

Tanwinit A. & Sittiprapapom W. (2010). "Estilos de aprendizaje de alumnos universitarios de Música en Tailandia", Revista Electrónica de LEEME. V. 25. P. 149.

Universidad Tecnológica de León. (2016), Universidad Tecnológica de León. Recuperado el 04 de octubre del 2016 de <http://www.utleon.edu.mx/historia>.

Urquiza A. Meersohn C. & Torrejón M. (2005, Mayo). "La realidad de lo improbable: Colaboración, una manifestación social marginal". Revista Mad. Departamento de Antropología Universidad de Chile. N.12.

Zañartu C. (2003). "Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Dialogo Interpersonal y en Red". Revista Digital de Educación y Nuevas tecnologías. No.28, año V.

## La discriminación en estudiantes preparatorianos y su relación con la percepción de género

ROSALES, Itzel \*†, OSORIA, Sonia, YAÑEZ-, Sara, GONZÁLEZ, María y GARCÍA, Laura

Recibido 01 de Septiembre, 2015; Aceptado 22 de Enero, 2016

### Resumen

En la percepción de género y su relación con la discriminación, los objetivos son: analizar el impacto que tiene la discriminación en relación con la percepción de género; indagar la caracterización de la discriminación; comparar variables que la caracterizan, y analizar las relaciones que se encuentren entre las variables caracterizadoras de la discriminación. Se recurrieron a variables como: de identidad de los casos; que caracterizan a las mujeres y hombres, las experiencias y los roles de la discriminación (escala centesimal: 0 a 100). Se aplicó el instrumento a 106 estudiantes de ambos sexos; los resultados indican que las experiencias de discriminación de los preparatorianos, influyen en el incremento del índice de discriminación en lo concerniente a los atributos de género femenino como el atrevimiento, la autocontención y la mujer protectora, y en el hombre en su papel de defensor, dependiente, controlado, protector, sumisión y, adicionalmente, en sus relaciones con la imaginación, la independencia y la valentía.

### Percepción de género, Discriminación, Roles

### Abstrac

In the perception of gender and its relation with the discrimination, the objectives are: To analyze the impact that the discrimination has in regards to the perception of gender; to inquire the characterization of the discrimination; to compare variables that characterize the discrimination and to analyze the relation found between the characterizing variables of the discrimination. The used variables were: cases' identities: that characterize the women and men, the experiences and the roles of the discrimination (centesimal scale: 0 to 100). The survey was applied to 106 students from both genders; the results indicate that the experiences of discrimination from high school students have an influence in the increase of the index of discrimination in regards to the female gender's attributes for example daring, self-restrain and the protecting woman, and in the males their roles of defender, dependent, controlled, protector, submission, and additionally, in their relation with the imagination, the independence and bravery.

### Perception of Gender, Discrimination, Roles

**Citación:** ROSALES, Itzel, OSORIA, Sonia, YAÑEZ, Sara, GONZÁLEZ, María y GARCÍA, Laura. La discriminación en estudiantes preparatorianos y su relación con la percepción de género. Revista de Filosofía y Cotidianidad 2016, 2-4: 25-37

\* Correspondencia al Autor (correo electrónico: itzel\_ana24@hotmail.com)

† Investigador contribuyendo como primer autor.



**Introducción**

El fenómeno de la discriminación es un hecho que se ha presentado desde tiempos remotos e implica separar, marginar, limitar, hacer sentir menos a una comunidad o a un sujeto por raza, género, educación, factores sociales como la política, la cultura o la economía, por mencionar algunas.

En la actualidad, la discusión de dicho fenómeno está vigente debido a las transformaciones de los derechos, políticas y leyes que se han establecido en beneficio de los ciudadanos e interviene de manera significativa la educación familiar; cabe mencionar que tanto hombres como mujeres están en condición de ejercer sus derechos en condiciones de igualdad y ningún género es visualizado como el “débil”.

De acuerdo con lo antes mencionado, los objetivos de la presente investigación son: conocer el impacto que tiene la discriminación en relación con la percepción de género en los estudiantes de una escuela privada de nivel medio superior con orientación religiosa; Indagar la relación existente entre la caracterización de las mujeres y los hombres con las experiencias de la discriminación; Describir la relación existente entre la transmisión de discriminación y los roles de discriminación, y Comparar el género de los participantes con los roles de discriminación.

Para alcanzar los objetivos, se aplicó el instrumento a 106 estudiantes preparatorianos, los cuales presentaron un rango de edad de 15 a 18 años del turno vespertino. Las variables utilizadas en el instrumento de medición tienen cuatro tipos de escalas: intervalar; ordinal; nominal y de escala de razón.

Además, existen 91 variables simples que se encuentran integradas en los ejes de investigación y que posibilitan la caracterización del fenómeno estudiado, estas variables presentan la escala ordinal que solicita una respuesta dentro de la escala centesimal (de 0 a 100). El análisis de resultados se obtuvieron a partir de tratamientos estadísticos: caracterizadores (frecuencia y porcentajes); descriptivo a través de medidas de tendencia central, comparativo y correlacional; sin embargo, en esta ponencia, solo se presentarán los primeros dos análisis. Se señala que la totalidad de las pruebas se trabajaron con el 95% de probabilidad.

**Marco teórico**

La discriminación es un fenómeno complejo donde intervienen diversos aspectos, tal como la percepción de género, ya que generalmente se asume que como se auto-perciben los roles y los del sexo opuesto, se irán realizando actividades “de acuerdo al Género al que pertenezcas”.

El fenómeno de la discriminación, se entiende en esta investigación como, “el hecho de separar, aislar, minimizar, rechazar o mermar inmerecidamente a una persona o a un grupo de personas por no cumplir con ciertas características que se establecen, entre ellas el género”.

Este fenómeno sigue teniendo relevancia, más aún en personas que se ubican entre los 15 a 19 años de edad, cuando se empieza a definir la personalidad de un sujeto y de acuerdo con sus gustos en música, vestimenta, pareja, amigos, entre otros aspectos el individuo empieza a ser criticado y probablemente aislado en el contexto en el que se desenvuelve.

Por ello, la presente investigación relacionó las variables por medio de una asociación entre los ejes de estudio: percepción de género y discriminación. La interrogante principal se plantea, ¿Cómo se relaciona la percepción de Género con la Discriminación en los estudiantes de una preparatoria con orientación religiosa?

De donde se derivan las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles serían los roles de discriminación que con mayor frecuencia toman los hombres y mujeres; ¿Cómo se presenta la discriminación en ambos géneros?; ¿Qué roles de discriminación efectúan con mayor frecuencia los hombres?; ¿Qué roles de discriminación efectúan con mayor frecuencia las mujeres?; ¿En qué medida la complexión física de las personas impacta en la percepción de género? Y ¿En qué medida la complexión física de las personas impacta en las experiencias de discriminación?

La Encuesta Nacional sobre la Discriminación en México (ENADIS 2010) muestra que seis de cada diez personas en nuestro país consideran que la riqueza es el factor que más divide a la sociedad, seguido por los partidos políticos y la educación. En contraste, la religión, la etnia y la gente foránea son los factores que se piensa provocan menos divisiones.

La encuesta (ENADIS, 2010), en relación con el género afirma que, la discriminación por motivos de preferencia sexual, orientación sexual o identidad de género incluyen toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en la orientación sexual o la identidad de género que tenga por objeto o por resultado la anulación o la disminución de la igualdad ante la ley o del reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Así, dos de cada diez personas consideran que el principal problema de las mujeres es, “la falta de empleo”, seguido por los problemas relacionados con la “inseguridad, abuso, acoso, maltrato, violencia y la propia discriminación”.

Por lo anterior, el estudio presentado, planteo las siguientes hipótesis: La caracterización de las personas es influenciada con las experiencias de discriminación; El rol de detonador es efectuado en mayor medida por los hombres; La complexión física de las personas impacta en la discriminación que perciben; Las mujeres ejercen en mayor medida el rol agresor; La sumisión de las personas se refleja en los roles que ejercen.

Es en la pubertad y la adolescencia cuando el ser humano empieza a buscar su identidad en un grupo social, sin embargo en diversas ocasiones es una traba, ya que si no se cumple con todas las características que se “requiere para entrar al grupo” en lugar de ser aceptado se sufre discriminación. A la mayoría de las personas ocurre que hay en un momento de la vida en que vivimos las experiencias de la discriminación. Y algunas de estas son por género, color de la piel, edad, estatura, homosexualidad, el trabajo, familia, religión, y amigos, por mencionar algunas. En cierta manera esto puede ser influido por la percepción de género, lo cual para esta investigación es, “la concepción de responsabilidades, conductas, actitudes que un ser humano debe cumplir en su vida diaria”.

Burón (2000), comenta que debido a la capacidad limitada para procesar información en los seres humanos, los esquemas de género condicionan la interpretación y el significado que la persona proporciona a las situaciones de interacción.

Adicionalmente Burón (2000), presenta un comentario de Turner, Hogg, Oakes, Reicher y Werherell (1987) quienes mencionan que en el caso del género, estos procesos de comparación social son diferentes en los varones y en las mujeres, debido al diferente status que la sociedad concede a los dos grupos, en cuanto a los comportamientos que considera más apropiados para unos u otros. Siendo así que los comportamientos masculinos suelen ser más reconocidos por la sociedad que los femeninos.

Para Faur & Lipszyc (2003), existen cuatro ejes estratégicos para la articulación de una política educativa que contribuya a la construcción de equidad desde la niñez: la formación para una cultura de paz y prevención de la violencia de género, formación para la democratización familiar, educación para la salud sexual y reproductivas, y desarrollo de competencias ciudadanas a través de la participación activa y paritaria de niños, niñas y adolescentes.

Lo que alude al género, Cota y Bermúdez (2009) afirman que este concepto surge como una categoría para el análisis de la sociedad y cultura, empleado para subrayar la cualidad social de las distinciones basadas en el sexo; es decir, para dar un concepto de género debemos saber cómo es que el ser humano se está desarrollando en su contexto.

Por su parte, el Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo (2006), señala que hablar de género es una construcción cultural de la diferencia sexual es decir, las diversas conductas, actividades y funciones de los seres humanos son construidas, más que biológicamente determinadas.

Hay diversas disciplinas que manejan el concepto de género, tal es el caso de la antropología que lo define como, “la interpretación cultural e histórica que cada sociedad elabora en torno a la diferenciación sexual”; se puede afirmar que el género estructura la percepción como la organización concreta y simbólica de toda la vida social.

En lo que atañe a la psicología, Bleichmar (1985) comenta que género es percibido como un proceso mediante el cual individuos biológicamente diferentes se convierten en mujeres y hombres con la adquisición de aquellos elementos que cada sociedad define como propios de la feminidad y la masculinidad.

Esta disciplina señala tres categorías de suma importancia; las cuales son: la asignación de género, determinado a partir de lo físico en el momento del nacimiento; la identidad de género, esta se presenta más o menos cuando el sujeto adquiere el lenguaje (entre dos y tres años de edad), es cuando se sabe y asume como perteneciente al grupo de lo masculino o lo femenino con ello empezarán a pasar todas las experiencias; finalmente, el rol de género, siendo este el conjunto de deberes, aprobaciones, prohibiciones y expectativas basado en el comportamiento apropiado para las personas que poseen un sexo determinado.

Otra aportación referente a género es la que realiza el Instituto de Estudios Latinoamericanos (2013), que señala que este revela las dinámicas hegemónicas y de control social de sometimiento de la mujer que se han dado en las sociedades antiguas, esto a través de las conceptualizaciones que se le han otorgado a la mujer o a lo femenino, lo cual justifican la dominación.

Asimismo, el Grupo Interagencial de Género (ONU-México, 2013) señala que en cuanto a lo que es la igualdad y desigualdad de género, el primero de estos términos implica que tanto hombres como mujeres tengan las mismas condiciones y oportunidades para poder ejercer sus derechos como seres humanos, sin importar su sexo ni identidad de género. Por esta situación el GIG (ONU-México, 2013), refiere que por el hecho de pertenecer a lo femenino o masculino se sufre de desigualdad, y con ello plantea un ejemplo de un informe de la ONU sobre la enseñanza secundaria, el cual muestra que las mujeres siguen siendo más vulnerables en el mercado laboral ya que asumen la mayor parte del empleo no remunerado.

Castellanos (1995), menciona que ser mujer desde la perspectiva psíquica y social es haber internalizado una identidad que ya ha sido dada en el entorno cultural, siendo así algo que existe para los hombres, que sexualmente se definiría como alguien que desea atraer a los hombres.

Lamas (1995), refiere acerca de la diferencia sexual y el género, donde señala que la diferencia sexual es la primera evidencia incontrovertible de la diferenciación humana, es un hecho biológico con la carga libidinal que conlleva, simplemente es la materia básica de la cultura; pero al momento de nacer se despliega lo que es el género, la función de la apariencia externa de los genitales, a las personas se le habla de una manera, el trato es distinto, y se van depositando en ella ciertas expectativas y deseos. De esta manera se comienza el proceso de atribución de características femeninas y masculinas a cada persona, a sus actividades y conductas; es decir, la sociedad comienza a mostrar las actividades que cada persona debe realizar de acuerdo al Sexo que pertenezca.

Castellanos (1995), comenta que el género no sólo marca los sexos sino que marca la percepción de todo lo que lo rodea en los aspectos social, político, religioso, en la totalidad de su vida cotidiana y por lo tanto es un concepto globalizador. Por su parte, Sánchez (1995) cita a Jung para referir que la identidad de género no reside en el análisis de la cuestión biológica, psicológica o cultural de lo femenino y masculino, sino en la concepción del desarrollo psíquico como un proceso de individuación a través del cual el individuo se diferencia en el ser.

El género, es pues la categoría central de nuestra psique, el eje por medio del cual vamos organizando nuestra personalidad, siendo que a partir del género desarrollamos un ego distintivo. (Kaufman, 1995). El propio Kaufman (1995), comenta que los roles, expectativas e ideas acerca del comportamiento apropiado que como seres humanos debemos tener sí existe; sin embargo la esencia del género no está en la prescripción de unos roles y la proscripción de otros. Simplemente el género va describiendo las relaciones de poder entre hombres y mujeres y la interiorización de las mismas.

León (1995), menciona que el género ubica a hombres y mujeres como categorías de análisis socialmente construidas, es decir la organización social de las relaciones entre los sexos; se enfoca a las diferencias sociales y culturales entre los sexos que varían en el tiempo y el espacio. Para el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED, 2013).

La discriminación refiere al trato desfavorable o desprecio inmerecido a una persona; señalando que hay grupos humanos que son víctimas de esta desagradable situación por algunas características físicas o su forma de ser, como lo son el sexo, la edad, discapacidad, condición social o económica, salud, embarazo, lengua, religión, preferencias sexuales, y estado civil, entre otros aspectos que pudiesen ser motivos de distinción.

Para Marchant (2011), otras consideraciones asumen que la discriminación es la conducta sistemáticamente injusta y desigual que sufre una persona o un grupo de personas, y esto consiste en privar a estos de los mismos derechos que el resto de la sociedad disfruta. Lo anterior, puede presentarse por diversas razones, como la religiosa, la racial, la extracción social, económica o política, la lingüística o genética, entre otras; esto debido a que la sociedad tiene en mente ciertas características que los seres humanos deben reunir para ser aceptados en la sociedad, si el ser humano no reúne algunas de estas características es donde se empieza a presentar la discriminación.

Por su parte, Zepeda (2005) indica que este fenómeno es una conducta culturalmente fundada y socialmente extendida que consiste en el desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de lo negativo, siendo el principal efecto el dañar los derechos y libertades del ser humano. Entonces, al hablar de no discriminar es tratar de la misma manera a todos, hombres y mujeres, personas con capacidades regulares y con alguna discapacidad, sin importar el color o las preferencias sexuales; Zepeda (2005), hace hincapié a que debe existir una no discriminación, y respetar a todos por igual en los diversos contextos en los que nos desenvolvemos: laboral, escolar, familiar, político, etc.

En lo que concierne a la discriminación por género, Anzil (2011) afirma que implica no otorgar los mismos derechos, responsabilidades y oportunidades a hombres y mujeres; algunas de estas situaciones se presentan en la cuestión laboral y de la educación. En lo que respecta a la equidad de género, el autor menciona que es un proceso lento, ya que se deben realizar cambios en las actitudes cotidianas de las personas, así como en los conceptos que se pasan de generación en generación y son adquiridas por las nuevas generaciones, pero una medida para poder lograr esta equidad es el cambio en legislaciones comenta el autor.

### Metodología

La investigación se llevó a cabo en una escuela, que es y se define a sí misma como, “un lugar de evangelización, de formación humana y científica en donde las personas se desarrollan, construyen y vitalizan una comunidad educativa, que se comprometen en la promoción de la justicia y en el servicio del más necesitado, buscando la propia realización y la de su comunidad a la luz de los valores evangélicos”. Dicha institución atiende una población de alrededor de mil estudiantes en cuatro niveles: preescolar, primaria, secundaria, y preparatoria.

Los 106 estudiantes preparatorianos encuestados, tienen un rango de *edad* de 15 a 18 años del turno vespertino, con menores posibilidades económicas para pagar una colegiatura mensual, cuentan con beca si se encuentran incorporados a un grupo religioso en alguna iglesia, si tienen buen promedio y si son alumnos con pocas posibilidades económicas.

Las variables utilizadas en el instrumento de medición tiene cuatro tipos de escalas: 12 variables de identidad de los casos, de las cuales edad y peso son de tipo intervalar; ingreso económico familiar y escolaridad son de escala ordinal; religión, sexo y estado civil pertenecen a lo nominal; finalmente, la estatura y el peso son de la escala de razón.

El instrumento presenta 45 variables simples pertenecientes al apartado de caracterización de las mujeres; 26 variables sobre experiencias de discriminación; 12 enfocadas a la transmisión de discriminación y 8 referentes a los roles de la discriminación que pertenecen a la escala ordinal que solicita una respuesta dentro de la escala centesimal (de 0 a 100).

## Resultados

Las pruebas de confiabilidad del instrumento con el análisis de ítems por el alpha de Cronbach del piloteo tuvo una confiabilidad de 0.92, y la muestra total obtuvo una alpha de 0.94. A partir de ello, con los resultados de la estadística descriptiva también se observó la viabilidad de otros análisis estadísticos posteriores que permitieron explicitar mejor el fenómeno de estudio mediante la exploración exhaustiva de la base de datos.

## Características

De los 106 preparatorianos encuestados, el *sexo* femenino es el que predomina con el 54.72% (n=58), por su parte el *sexo* masculino es representado por el 45.28% (n=48), de los cuales la mayoría se encuentran solteros.

En lo que respecta al *sexo* y *complexión* de los estudiantes encuestados, el 48.94% (n=23) de los hombres se asume en una *complexión* regular; el 42.55% (n=20) pertenece a hombre de *complexión delgada* y solo un 8.51% (n=4) se caracteriza como robusta. Por parte de las mujeres, se autocaracteriza por ser de *complexión delgada* (n=28); el 48.21% (n=27) se asume de *complexión regular* y poco menos del 2% manifiesto tener un cuerpo robusto.

## Estadística Descriptiva

En lo referente a la caracterización de las mujeres de escuela privada de nivel medio superior, las estudiantes se enfatizan en los atributos de: ternura, cuidado, sensibilidad, crianza, suavidad, inteligencia, hogar y con imaginación. Mientras que en su minoría, se caracterizan con resignación, contención, defensa abnegación, agresividad, dureza y rudeza. (Las lecturas se basan en promedio de medias=76.76; S=11.89; Ls=88.65; Li=64.87).

El resto de los atributos hacia las mujeres se encuentran dentro de la normalidad, entre los cuales destacan: amabilidad, servicio, ayudar, dar, emotividad, trabajo, auxiliar, proveer, protección, independencia, manipulación, actividad, pasividad, dominación, racionalidad, poder, fortaleza, valentía, libertad, audacia, dependencia, docilidad, recepción de discriminación, venganza, sumisión, sujeción, fuerza y atrevimiento.

Percibiéndose que las estudiantes de escuela privada de nivel medio superior siguen en la idea de ser una mujer sumisa; además, se observa una tendencia hacia el apoyo y servicio hacia los demás pero se perciben rasgos de valor, arrojo entremezclados con subordinación que las hacen proclives a la recepción y generación de discriminación.

En lo que atañe a la caracterización de los hombres, estos se consideran fuertes, rudos, trabajadores, valientes, libres, defensores, con fortaleza, poder, dureza y agresividad. En contraparte indican en su minoría contar con la característica de recepción, suavidad, docilidad, sujeción, sensibilidad, sumisión, contención, pasividad y abnegación (lectura basada en: Promedio de medias=74.88; DS=9.47; Ls=84.36; Li=65.41).

El resto de los atributos hacia los hombres se encuentran dentro de la normalidad, entre los cuales destacan: protección, inteligencia, actividad, violencia, ayudar, dar, independencia, dedicación, dominación, atrevimiento, audacia, servicio, venganza, proveer, amabilidad, racionalidad, cuidado, auxiliar, imaginación, manipulación, crianza, dependencia, emotividad, ternura y resignación.

Infiriéndose que los hombres siguen la tradición de ser ellos los que tienen la última palabra, los fuertes de la casa, los que tienen que trabajar para sostener un hogar; sin embargo, evitan mostrar su lado frágil; así mismo, muestran un lado de apoyo, ayuda y gentileza hacia los otros, al tiempo que dejan ver la parte ruda que se entremezcla con represalias. En las cuestiones por las que los estudiantes (hombres y mujeres), han sido discriminados se puede observar en la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** que refieren ser excluidos por su estatura, amigos, edad y género; por lo contrario en menor medida sufren por homosexualidad, bisexualidad, embarazo y lesbianismo (Lecturas basadas en: Promedio de medias =6.43; DS=5.02; Ls =11.46; Li=1.40)

Se destacan variables, que indican que normalmente la discriminación se presenta por: el tipo complexión, color de la piel, nivel socioeconómico y estudios, religión, trabajo, familia, discapacidad física, pobreza, raza, ejercicio sexual e indigencia.

Concluyéndose que los estudiantes de escuela privada de nivel medio superior son discriminados por las diferencias físicas y sociales percibidas por los otros compañeros; sin embargo no han sufrido agresiones por su preferencia sexual.

Los estudiantes señalan que han discriminado a otros con mayor frecuencia por su complexión robusta, color de la piel, amigos y estatura (Lecturas se basan en: Promedio de medias=8.35; DS=4.15; Ls=12.51; Li =4.20).

Acorde con la discriminación que los estudiantes han realizado hacia los otros, los valores ubicados dentro de la normalidad, hacen referencia a las preferencias sexuales (homosexualidad, bisexualidad, lesbianismo); a los tipos de complexión (delgada y regular) y la discapacidad física; así mismo, la discriminación hacia los otros incluye el nivel de estudios, nivel socioeconómico, familia, religión, trabajo, pobreza, indigencia y raza, observándose que predomina dentro de la normalidad, el género y la edad.

Las lecturas y su análisis, permite identificar que los estudiantes preparatorianos muestran que aún y cuando estudian en una institución de orientación religiosa, tienden a discriminar a otros ya sea por cuestiones de tipo físicas y de relaciones interpersonales. Además, los preparatorianos manifestaron que, en la cotidianidad, ejercen discriminación por las preferencias sexuales y también por el nivel de estudio y lo más interesante, por la religión que los otros profesan. El género es un elemento de discriminación, aún en este nivel educativo.

De acuerdo a la caracterización de roles de discriminación, los estudiantes manifestaron asumir tanto el rol de espectador, como del mediador y de receptor en mayor medida, y por lo contrario señalan que el rol de detonador de discriminación es en el que menos los caracteriza; así mismo el facilitador, agresor, generador e inhibidor son los roles más comunes que ocupan ante este fenómeno (Lecturas basadas en: Promedio de medias=34.18; DS=5.53; Ls=39.71; Li=28.65).

Se infiere, que los estudiantes de escuela privada de nivel medio superior, asumen el rol de espectadores y mediadores dentro del ejercicio de la discriminación, más que el de detonador; sin embargo, el ser espectador o facilitador indica que estos estudiantes no realizan mayores esfuerzos por detener este tipo de agresión. Además, se pone en evidencia que ellos mismos son víctimas de discriminación, al asumir el rol de receptor, lo cual es concordante con los resultados y análisis presentados anteriormente.

### **Comparación de medias**

En lo que concierne a las diferencias de género respecto a la percepción de la mujer se observan diferencias significativas, donde el género femenino se auto-caracteriza por los atributos de valentía y emotividad, y por su parte los hombres visualizan a las mujeres significativamente con preponderancia a la manipulación y recepción de discriminación. Destacando que las mujeres se comienzan a verse como valientes dejando a un lado de que este género es el débil.

En lo que atañe al comparativo del género con relación a la percepción de hombre que tienen los estudiantes, se visualiza que el género masculino se auto-caracteriza por los atributos de rudeza, violencia y recepción de discriminación, siguiendo con la concepción social de que los hombres de ser el género fuerte, a excepción del atributo recepción de discriminación, el cual indica que ellos se encuentran recibiendo y aceptando cualquier situación que se les presente, y es posible que algunos de ellos se sientan cohibidos en su participación social.

En lo referente al contraste del género con la transmisión de discriminación, se observa que los hombres son los que discriminan en mayor medida a los vecinos, amigos y compañeros, en comparación con las mujeres; entendiéndose que los hombres transmiten la discriminación de personas por su manera de relacionarse, comunicarse y divertirse entre ellas.

Respecto a la comparación del Género con los roles de Discriminación de los estudiantes, se puede destacar que los hombres se caracterizan por efectuar el rol de detonador, facilitador, generador, inhibidor y mediador de la discriminación significativamente en mayor medida comparados con las mujeres. Se considera que los hombres tienden a discriminar en mayor medida que las mujeres, por lo cual desempeñan frecuentemente estos roles.

En lo concerniente a la complexión física con la percepción de género, se puede hacer mención que las personas de complexión delgada caracterizan a la mujer con los atributos de independencia, dar, hogar, sensibilidad y ternura. Probablemente las personas de complexión delgada visualicen a la mujer como una figura materna, de la cual se puede recibir amor, ternura y comprensión.



Sin embargo rompen un poco con la tradición al hacer mención que es independiente, pues anteriormente se consideraba que la mujer dependía del hombre.

De acuerdo con la comparación de complejión física con las experiencias de discriminación de los estudiantes, se destaca que las personas robustas indican significativamente ser discriminadas por el color de la piel y por discapacidad física. Posiblemente esto encuentre relación con la idea de que las personas robustas se les discriminan por la idea de que se les dificulta ejercer algún deporte, o simplemente caminar, lo cual es visto por la sociedad como una discapacidad.

### Conclusiones, Discusión y Propuesta

Partiendo de la definición de discriminación en este estudio, que es, “el hecho de separar, aislar, minimizar, rechazar o mermar inmerecidamente a una persona o a un grupo de personas por no cumplir con ciertas características que se establecen, entre ellas el género”.

Los resultados y sus análisis, evidencias que entre los jóvenes, se presentan las actitudes, conductas y disposiciones para la discriminación; lo interesante, es que en ambos sexos, se asumen roles de: receptor, emisión, mediador y espectador. Sin embargo, el hombre percibe a la mujer como manipuladora y con tendencia a la recepción de discriminación, pero el hombre es el que presenta mayor tendencia a la discriminación.

La encuesta (ENADIS, 2010), en relación con el género afirma que, la discriminación por motivos de preferencia sexual, orientación sexual o identidad de género incluyen toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en la orientación sexual o la identidad de género; sin embargo, los estudiantes preparatorianos son discriminados por las diferencias físicas o sociales y no refirieron haber sufrido agresiones por su preferencia sexual.

Por otra parte, en los resultados de las diferencias de género las mujeres se auto-caracterizan con atributos que aluden a valentía y emotividad, mientras que los hombres las visualizan con preponderancia a la manipulación y como receptoras de discriminación; encontrándose afinidad con lo comentado en la introducción, que la discriminación es un fenómeno complejo donde intervienen diversos aspectos, tal como la percepción de género, ya que generalmente se asume que como se auto-perciben los roles y los del sexo opuesto, se irán realizando actividades “de acuerdo al Género al que pertenezcas”.

En el estudio, se contempla que la discriminación puede ser influida por la percepción de género, lo cual para esta investigación es, “la concepción de responsabilidades, conductas, actitudes que un ser humano debe cumplir en su vida diaria”.

Al respecto, Burón (2000), presenta un comentario de Turner, et.al (1987) quienes mencionan que en el caso del género, estos procesos de comparación social son diferentes en los varones y en las mujeres, debido al diferente status que la sociedad concede a los dos grupos.

Encontrando convergencia con los análisis de resultados, donde se muestra que las mujeres, siguen percibiéndose en la idea de ser una mujer sumisa y con tendencia hacia el apoyo y servicio hacia los demás, donde se perciben rasgos de valor, arrojo entremezclados con subordinación que las hacen proclives a la recepción y generación de discriminación.

Además, los hombres siguen la tradición de ser ellos los que tienen la última palabra, los rudos, evitando mostrar su lado frágil. Kaufman (1995), comenta (...) el *género* va describiendo las relaciones de poder entre hombres y mujeres y la interiorización de las mismas.

El ser humano es complejo y por lo tanto sus relaciones e interacciones se complejizan, considerando sus propias características psicodemográficas, sus historias personales y la de los otros interactuantes, que indican en las formas del ser, del comportamiento y cómo se percibe el mundo. Los análisis presentados, evidencian que tanto las mujeres como hombres han sido y han discriminado; las percepciones de ambos grupos, muestran cómo se auto-caracterizan: dóciles, sumisas/ rudos, independientes; sin embargo, dejan entrever su lado valiente, aguerridas/ tiernos, emotivos y ambos tienen presente la venganza. Es decir, dejan ver su lado complejo, contradictorio: son seres humanos con virtudes y defectos y con tendencia a asumir roles de discriminadores.

Es tiempo de actuar mediática, escolar, familiar y legalmente, ya que como se comentó, el fenómeno sigue teniendo relevancia más aún en personas que se ubican entre los 15 a 19 años de *edad*, cuando se empieza a definir la personalidad de un sujeto, sus gustos, preferencias y percepciones, y es cuando se empieza a ser criticado-criticar y probablemente aislado-aislar en el contexto en el que se desenvuelve.

Los padres de familia, deben de participar en las actividades que sus hijos realizan dentro de la institución educativa, en las cuales se fortalecerán los valores morales, para poder contrarrestar el fenómeno de la discriminación.

Los padres de familia, deben de dejar de crear expectativas de acuerdo al género de sus hijos, de esta manera facilitan la labor docente, ya que son los agentes para disuadir conductas indeseables y promover conductas favorables; finalmente, y considerando los resultados de la investigación, se propone que los estudiantes sean promotores de conductas que conduzcan a la distensión y lleven a la integración de grupos cohesionados de compañeros, ya que el discriminador lo es cuando tiene una víctima real o potencial que lo permita.

### Referencias Documentales

Anzil, F. (2011). *Equidad de Género*. Obtenido de Equidad de Género: <http://www.econlink.com.ar/equidad-genero>.

Burón, A. S. (2000). Sexo como variable estímulo: percepción diferencial de la realidad de *Género* en ámbitos de socialización. *Papeles del psicólogo*, 40 - 45.

Castellanos, G. (1995). *Género e identidad: Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Obtenido de ¿Existe la mujer? *Género*, lenguaje y cultura :<http://www.bdigital.unal.edu.co/1384/>.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (Abril de 2011). *CONAPRED*. Obtenido de <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf>.

Cota, J. E., & Bermúdez, K. J. (2009). *Discriminación salarial por Género en México. Latinoamericana de Economía*, 77 - 99.

Falcón, M. T. (2005). *Género y discriminación. El cotidiano*, 71 - 77.

Faur, E., & Lipszyc, C. (2003). *Discriminación de Género y educación en la Argentina Contemporánea*. Buenos Aires: Inadi y Unicef.

Grupo Interagencial de *Género* del Sistema de las Naciones Unidas en Mexico. (1 de Septiembre de 2013). *Género, igualdad y desarrollo*. Obtenido de <http://www.cinu.org.mx/gig/Documentos/genero.pdf>.

Instituto de Estudios Latinoamericanos. (30 de Abril de 2013). *Mujeres y Género en América Latina*. Obtenido de *Mujeres y Género en América Latina*: [http://www.lai.fu-berlin.de/es/elearning/projekte/frauen\\_konzepte/projektseiten/konzeptebereich/ba\\_genero/contexto.html](http://www.lai.fu-berlin.de/es/elearning/projekte/frauen_konzepte/projektseiten/konzeptebereich/ba_genero/contexto.html).

Kaufman, M. (1995). *Género e identidad: Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Obtenido de *Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres*: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1384/3/02CAPI01.pdf>.

Lamas, M. (1995). *Género e identidad: Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Obtenido de *Cuerpo e identidad*: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1384/3/02CAPI01.pdf>.

León, M. (1995). *Género e identidad: Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Obtenido de *La familia nuclear: origen de las identidades hegemónicas femenina y masculina*: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1384/4/03CAPI02.pdf>

Marchant, Jaime.(2011). *La discriminación*. s.f. [latinamerica.dpi.org/8MARCHANTJAIME-LADISCRIMINACION\\_001](http://latinamerica.dpi.org/8MARCHANTJAIME-LADISCRIMINACION_001).

Murguialday, Clara. (s.f.). *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Obtenido de *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo* : <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/108>

Sáenz Obregón, J. (1995). *Género e identidad: Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Obtenido de *Lo femenino y lo masculino en la psicología de Carl Gustav Jung*: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1384/3/02CAPI01.pdf>

Zepeda Rodríguez, J. (2005). *El cotidiano*. Obtenido de *Definición y concepto de la no discriminación*: <http://www.utxj.edu.mx/deptos/madig/discriminacion/docs/ArticuloJesusRodriguez.pdf>

**Trazo testimonial de la transmisión en psicoanálisis**

ROSALES, Francisco\* † &amp; DE LA MORA, Rosa

Recibido 22 de Noviembre, 2015; Aceptado 22 de Febrero, 2016

**Resumen**

Las matemáticas, particularmente la topología le sirvieron a Lacan a mostrar su enseñanza psicoanalítica, Lacan no era matemático, sin embargo, él se sintió convocado por la enseñanza que a la par hacía el matemático Soury, y fue a través del matemático Vappereau, que Lacan pudo avanzar con las propuestas de Soury, Jean Michel Vappereau terminó en el diván de Lacan, y ha dado entrevistas de lo que fue su análisis con Lacan, se propone usar la topología de la banda de Moebius para mostrar la consistencia del acto psicoanalítico y por otro lado la continuidad entre lo interior y lo exterior del dispositivo analítico, se escogió ciertos trazos testimoniados de este matemático para mostrar ese movimiento interior exterior de un análisis.

**Psicoanálisis, matemáticas, testimonio****Summary**

Mathematics, particularly topology served to Lacan to show his psychoanalytic teaching, Lacan was not mathematical, however, he was summoned by teaching that the couple made the mathematical Soury, and went through the mathematical Vappereau, which Lacan could move forward with the proposals of Soury, Jean Michel Vappereau ended in the divan of Lacan, and has given interviews of what was their analysis with Lacan, intends to use the topology of the Moebius Strip to show the consistency of the psychoanalytic Act and on the other hand, continuity between the inside and the outside of the analytical device, was chosen, certain testimoniados strokes of this mathematician, to show that the inside and the outside movement of an analysis.

**Psychoanalysis, mathematic, testim**

**Citación:** ROSALES, Francisco & DE LA MORA, Rosa. Trazo testimonial de la transmisión en psicoanálisis. Revista de Filosofía y Cotidianidad 2016, 2-2: 37-48

\* Correspondencia al Autor (correo electrónico: javierr@uaq.mx)

† Investigador contribuyendo como primer autor.

## Introducción

*“Nunca me contradecía cuando yo cometía un error de interpretación... con el roncal bien sujeto, no me daba ninguna indicación acerca de la multitud de callejones sin salida por los que yo me metía. Yo creía haber encontrado algo. Suplicaba su aprobación. Él afirmaba con una sonrisa. Salía con la certeza de tener algo. La noche la destruía: no era aquello. Tenía pues derecho a interpretar sus silencios ante mis tanteos o el presuntuoso brillo de mis sofismas como otras tantas mentiras suyas.*

*De ello saque dos enseñanzas: La primera, que tenía que encontrar las cosas yo solo. No podía esperar de él ninguna ayuda... la segunda era más perturbadora: la mentira del Otro a veces es necesaria para poder alcanzar la verdad.” Pierre Rey, Una temporada con Lacan.*

Esta investigación para su presentación se dividió en dos partes, el primero está compuesto por la topología de la banda de Moebius, en la segunda parte nos ocupamos de trazos testimoniales extraídos de diversas entrevistas que Vappereau donde nos relata cómo fue su encuentro, su lugar y fin de análisis con Lacan, puntuando algunos de sus decires para reflexionar e interrogar consecuencias de ese análisis.

Con este testimonio observamos como el campo de las matemáticas vino a auxiliar a Lacan en algunas problemáticas del psicoanálisis, los comentarios realizados de los trazos testimoniales elegidos y desprendidos de texto, al estar descontextualizados, buscan mostrar o remarcar sentidos de algo particular de esa experiencia.

Se elige este procedimiento de atender sólo sesgos testimoniales, por considerar que bajo ciertas circunstancias de lo testimonial psicoanalítico se puede extraer alguna enseñanza clínica.

## Topología

Cuestión de enseñanza, cuando trabajaba la escritura de lo testimonial no sabía cómo podía pasarla a un público para que la pudiera acoger ¿cómo dar cuenta o mostrar algo que operó como acto psicoanalítico? Fue en el espacio de un control donde se esclareció repentinamente el asunto, por una pregunta que se dijo ¿si pudiera mostrar este enredo?

Inmediatamente vino a mí la idea de meter las manos en dos tipos de bandas físicas, una banda plana compuesta de dos caras (interior y exterior) separadas por un borde, y otra conocida como Banda de Moebius, banda plana con una torsión que hace un continuo su cara interior con su cara exterior, la primera sirve para mostrar la concepción clínica clásica en donde el adentro y el afuera están claramente separados, permitiendo distinguir lo propio de lo extraño, lo que está dentro o afuera, y sirve para concebir al Yo como una unidad autónoma y separada del mundo, mientras que la banda de Moebius permite mostrar un continuo entre el adentro y el afuera, entre lo mío y lo tuyo, entre el Yo y el otro.

Lo que sigue como lectura, tiene como requisito hacerse contando con una banda física de dos caras y una banda de Moebius que se puedan cortar sobre ellas, y unas tijeras a la mano, de esa manera se podrá leer metiendo las manos y aprender cosas clínicas realizando cierto (s) corte (s) a las bandas, veamos.

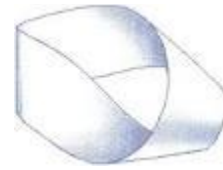
Primero avancemos con la banda compuesta de dos caras (cara interior cara exterior) que tienes en tus manos, con la tijera haz una incisión a la mitad de una de las caras para cortar posteriormente por esa mitad toda la banda, como resultado de ese corte ¿qué tengo? Dos bandas más delgadas iguales compuestas de dos caras (interior, exterior):



**Figura 1**

Estas dos bandas se pueden cerrar y transformarse en dos cuerpos (con plastilina se pueden alargar los bordes hasta unirlos en el centro de perímetro de la derecha y la izquierda), con lo que puedo representar cuestiones clínicas como el médico y el paciente, Yo y al otro, mi cuerpo y el tuyo.

Hasta aquí no aparece la sorpresa con el corte, sin embargo, hagamos el mismo ejercicio con la banda de Moebius, incisión a la mitad de la cara, prosiga el corte por esa mitad de la cara por toda la banda, corte que implica pasar de la cara interior a la exterior en continuo, antes de concluir con el corte final próximo a la incisión de inicio, pregúntese ¿qué objetos u objetos topológicos saldrán de ese corte final?



**Figura 2**

Esta detención (pregunta) es sustantiva, para aproximarnos a mostrar algo concerniente al acto psicoanalítico, está en sus manos una banda de Moebius que casi termina de cortar por la mitad de su cara, observe, analice su posible resolución, y una vez que tenga el supuesto resultado, corte!!!

Y la sorpresa emerge por la nueva banda que aparece con el corte final, un objeto topológico inesperado se produce, no se comprende cómo ni el porqué de lo ocurrido inmediato, la lógica deducida por la observación del nudo Moebius antes del último corte no alcanza a aprehender lo que la topología muestra en el acto/corte final, ese corte último da otro objeto no alcanzado ni apreciado por nuestra lógica y observación, esta sorpresa que ocurre permite aproximar al público al sentido que tiene el acto psicoanalítico (hay cortes que no se pueden apreciar sin meter el cuerpo). Sin embargo, la particularidad del acto psicoanalítico es que se produce sin que el analista ni el analizante sepan a priori si ocurrirá, mientras que el ejercicio del corte final de la banda de Moebius si lo repetimos, la sorpresa se habrá extinguido por su saber previo.

Con esta mostración del corte topológico para acercarnos al acto psicoanalítico, avancemos ahora en análisis de los trazos seleccionados del testimonio del matemático Vappereau, que estuvo en análisis con Lacan en el último periodo de su práctica psicoanalítica.

### **Trazos testimoniales de Jean Michel Vappereau**

Para que el lector sepa cómo fue el encuentro de Lacan con Vappereau, y cómo ese encuentro hizo que Vappereau tomará la decisión de ir a al diván de Lacan, se transcribe versiones obtenidas del propio Vappereau donde en entrevistas él ha hablado al respecto.

“He tenido mucha suerte dado que encontré a Lacan en la misma Universidad, gracias a Desanti. Yo hacía ahí un seminario y también un curso de matemáticas y yo estaba cada vez más interesado en la cuestión de conocer la razón por la que yo hacía matemáticas.

En principio yo quería hacer física y me gustaba, pero mi profesor me había dicho «hoy para saber física es necesario absolutamente saber matemáticas». Entonces seguí el curso de matemáticas pura y al mismo tiempo, yo estaba apasionado por la música en ese momento. Yo escuchaba música contemporánea, jazz, y también me hacía preguntas sobre la música, en qué sentido iba la música en aquellos momentos. Todo esto me condujo al seminario de Desanti. Es por eso que he estado impresionado por la lectura de Lacan.

Cuando comenté lo que había encontrado mis amigos me dijeron: «Lacan dice ese tipo de cosas ¡!»». Me empujaron a leer Más allá del principio del placer, el problema de la repetición. Entonces comencé a leer a Lacan. Y no comprendía nada. He leído a Lacan muchos meses sin entender nada. !!!

Yo leía mucho porque estaba convencido que en sus propósitos había respuestas a las preguntas que yo me hacía. Antes de conocerlo fui una vez al Seminario y me encontré con Lacan mismo, porque Lacan discutía con Desanti a propósito de la tesis de Desanti sobre las "idealidades" matemáticas. Lacan le hacía muchas preguntas y eso lo molestaba. Entonces propuso que fuera yo el que le respondiera en su lugar.

P: En qué año era eso?

JMV: En 1971. A partir de ese año comencé a encontrarme con Lacan una vez al mes. Me invitaba a almorzar o cenar y me hacía preguntas. En esa época él buscaba saber lo que yo conocía. Me ponía a prueba y felizmente yo pasaba las pruebas. Pero al cabo de un año yo estaba cada vez más apasionado por la lectura de Lacan y por el hecho de encontrarme con él directamente. Yo ya había terminado mis estudios de matemáticas y en junio de 1972 fui a verlo para pedirle hacer análisis con él.”(Vappereau, 2000)

Se incorpora a esta versión del encuentro con Lacan, otra que aporta otros detalles de ese encuentro:

“Desanti me dijo: «Usted podría contestar perfectamente a las preguntas de Lacan. ¿Me permite que yo le dé su número de teléfono?». El esperaba liberarse de Lacan. Yo estaba maravillado. Sobre todo porque mi novia, la que me había hecho leer a Reich, me había dejado. Estaba en estado de descomposición física, económica y social completa.

Quería responder a algunas preguntas fundamentales y estaba muy mal, mi abuelo se murió, me instalé en la casa de mi abuela porque el departamento estaba casi vacío y en ese momento Lacan me llamó por teléfono. Mi abuela me dice: “Es la secretaria de un señor Lacan, dice que te quiere hablar”. Yo estaba muy contento, mi abuela no entendía nada. Agarro el teléfono y Lacan empieza a hablarme con esa voz muy dulce, muy suave, baja y me dice: “¿Usted puede venir a verme?” Me da su dirección y me explica que tengo que tocar el timbre en la calle, luego entrar al patio, que en el fondo hay una escalera... se detiene y empieza a pensar porque no logra explicarme dónde estaba su departamento, buscaba una palabra, usted tome la primera... y luego un silencio y tome la primera vuelta de la escalera.

A mí me encantó eso porque me encanta buscar la palabra más justa cuando tengo una intuición. Hay varias palabras que se proponen, en fin, es como cuando uno traduce, uno sabe que hay una manera de decirlo mejor, uno busca eso. Así fue como fui por primera vez a la casa de Lacan en la calle Lille.

—¿Por qué el interés de Lacan por las matemáticas, por la búsqueda de esa palabra?

—Las matemáticas son algo importante en el mundo científico desde Galileo, la ciencia es matemáticas, el gran libro del mundo se escribe con triángulos, rectas y círculos. Desde Newton y después Descartes. Lacan se interesó en las matemáticas porque todos los profesores que conocí de Letras, de Filosofía, o de Historia, los intelectuales, se interesan tanto en la literatura como en las matemáticas. Las matemáticas van a interesarse en Lacan porque fue en Lacan donde leí el enunciado más esclarecedor sobre las matemáticas.

Había empezado a tener esta idea con Frege, que es un lógico alemán que quería hacer una ideografía, un sistema de escritura para acompañar el razonamiento aritmético, y Frege dice: “No se descubre la demostración de un teorema de la misma manera que después se presenta la demostración del teorema”. Es decir, cuando uno quiere explicar, demostrar un teorema, no tiene nada que ver con contar cómo uno lo descubrió. Descubrir es una aventura y cuando uno lo encontró hay que cambiar la presentación. Gracias a Frege pude comprender qué eran los números complejos, los números imaginarios.

Qué es lo que Lacan dice en un seminario que es el Libro dos que trata sobre el “yo” en la teoría de Freud. Al comienzo de una lección Lacan dice esta cosa extraordinaria: “Las matemáticas no son una cuestión de potencia del pensamiento, se trata solamente de introducir una buena letra, bien construida, en el buen lugar y es así como progresan las matemáticas”.”(Vappereau, 2010)

En otra entrevista Jean Michel Vappereau nos ofrece más detalles del encuentro con Lacan:

“En menos de un año estaba en una transferencia que estaba pegado al techo. La transferencia es lo que define al psicoanálisis. ¿Por qué se le dice a un paciente que hable? Freud no era para nada libertario ni anarquista ni lo era Lacan, no se exige en el psicoanálisis ningún reglamento, ninguna vigilancia, ninguna evaluación, porque se quiere una libertad de palabra absoluta sin coerciones. ¿Por qué? Porque el sujeto va a chocar con una situación en que no puede hablar y es eso lo que se espera.



La transferencia es el hecho de que no se puede decir todo, cuando deviene urgente decir algo y uno no lo dice, uno empieza a hacer un montón de cosas excéntricas, se hacen cosas en lugar de las palabras. Se le pide que hable para esperar a cuando él se calle. En el psicoanálisis lo más importante es el silencio, lo que no se puede decir. No es como dicen los curas o los psicólogos, que la palabra tendría una sustancia mágica que a uno le permitiría liberarse o aliviarse como si uno estuviera constipado. Allí donde hay silencio uno sabe que hay granos que moler.

El análisis es aprender a leer en la confusión. Yo estaba en esa situación, después de la separación de mi novia más la muerte de mi abuelo más el encuentro con Lacan. Yo hablaba con Lacan de matemáticas pero yo quería hablarle de otras cosas y no me daba cuenta. Y alguien me dijo: "Vos estás en plena transferencia": Le hablé por teléfono a fines de julio de 1972, lo fui a ver y me recibió en su casa, en su dormitorio, y ahí le dije que yo quería hacer con él un análisis y él estaba tan contento y emocionado que se le rompieron los anteojos. Me dijo que volviera en septiembre y me pasé los días de julio y todo agosto en una especie de esquizografía, llené todos unos portafolios con papeles escritos. Estaba apasionado por el trabajo con Lacan.

Lacan no quiso hacer un seminario sobre el padre porque él dice que no le quiere dar su doctrina sobre el padre a los psicoanalistas actuales. Pero en la obra de Lacan hay todas las indicaciones para poder leer sobre lo que Lacan quiso decir sobre el nombre del padre. A las cosas hay que ir a buscarlas y eso va a depender de varias generaciones." (Vappereau, 2010).

Sobre su análisis con Lacan y su particular relación con él por las matemáticas Vappereau, nos relata:

"Comencé a asistir a los seminarios todas las semanas, al Seminario «Aun». Es así que he ido a todos los Seminarios de Lacan hasta su finalización en aquella época yo veía a Lacan durante ciertos períodos y de una manera intensa. La transferencia funcionaba muy bien. Yo he leído enormemente, y así fui armando mi biblioteca. Yo era completamente ignorante", había leído sólo cosas científicas y sobre matemáticas. En resumen: yo leía el diario, revistas, pero a partir de este período de 1972, leí enormemente: muchísimo sobre filosofía, lingüística, aprendí muchísimo.

Yo veía a Lacan durante cierto tiempo, un cierto período, y tardé mucho en darme cuenta que me encontraba con momentos de corte, porque él me decía: "Vuelva mañana" o "Vuelva a mediodía" o "Vuelva mañana" y así durante varias semanas. Pero luego y de golpe él no me daba otra cita y yo me quedaba sin verlo. Y cuando yo tenía algo para decirle, yo lo llamaba y así recomenzaba un nuevo período de encuentros. Pero por bastante tiempo y debido al entusiasmo yo no calculaba, no prestaba atención a que si yo no buscaba contactarlo él no me contactaba. Sólo lo veía cuando él me decía: "Vuelva, vuelva, vuelva".

Si él no me lo decía, nuestros encuentros se detenían. Me tomó mucho tiempo darme cuenta de que era yo el que debía renovar el lazo. Yo estaba en un estado de pasión y de productividad formidable. Yo no quería las ciencias, sólo quería leer a Lacan y leer todo el corpus necesario para comprender a Lacan: filosofía, lingüística, antropología, etc.

Durante el primer año, cuando lo encontraba para hablar sólo de matemáticas, él me decía "Dígame cuánto yo le debo" ya que Desanti me había procurado el encuentro y Lacan me iba a pagar. Pero él no lo hizo nunca. Entonces le dije un día: "Escuche, Ud. me pregunta cuánto me debe pero yo no lo sé. Pero si quiere darme algo, Ud. puede pagarme con los libros que Ud. tiene y que yo no tengo". Yo ni tenía siquiera los Escritos en un gran volumen, sólo tenía los libros de bolsillo. Entonces, él tomó de su biblioteca un volumen de los Escritos, algunos libros de Scilicet y me dio todo eso. En aquella época el Seminario no estaba aún publicado.

Un día, en el Seminario, Lacan habló de Pierre Soury. Yo había visto, en una ficha en la Universidad, que Soury hacía un curso. Era en un departamento que yo conocía, el departamento de "didáctica de la disciplina". Era un curso para la ciencia de la enseñanza y de la pedagogía. Yo conocía a esa gente pero no me interesaban, por lo que no asistí a ese curso. Yo pensé que era gente muy parisina, que hacían un poco de Marxismo, un poco de psicoanálisis, y yo evitaba ese medio un tanto mundano. Por el contrario, Lacan había dicho en el Seminario que Soury no iba bien, que no le iba bien, que era muy duro para él, que hacía falta ayudarlo. Él dijo eso públicamente, en el Seminario ¡!

Entonces, yo fui al curso de Soury la semana siguiente, y Lacan estaba justamente ahí. Se quedó durante una hora. Luego de la exposición de Soury le formuló una pregunta. Se dirigió al pizarrón para demostrarle determinadas cosas a Soury y discutir con él frente al público. Luego de esto abandonó la sala.

Soury hizo una pausa -también él estaba en un estado transferencial muy emotivo, muy vivo- y luego de la pausa él recomenzó su curso. Y en ese momento dijo que había decidido algo: no quería más que alguien tomara la palabra de una manera directa. Él decía: "Es un kilombo, sólo responderé a preguntas escritas. Si Ud. desea hacerme preguntas, escríbalas y mándemelas".

Luego de esto escuché la continuación del curso y la gente ya no intervenía. Todo esto ocurría alrededor del Seminario de Lacan, muchos iban primero al Seminario de Lacan y luego al curso de Soury. Entonces, la semana siguiente, yo pensé, sin escribirlo, un texto para explicar a Soury que yo encontraba su exposición completamente incomprensible por lo que entendía, por qué su público no llegaba a comprenderlo. Pensé y escribí ese texto de un tirón, escribí tres hojas una luego de la otra...

Le telefonee' para decirle que yo tenía para él un texto, tal como lo había solicitado y él me dijo: "Yo no voy a leerlo, le propongo leerlo con Ud. " Porque lo que la gente le contaba, lo fastidiaba, él los rechazaba. Tenía razón, había bastante confusión. Yo acepté su condición de leer mi texto si estaba presente. Nos encontramos en la Casa de las Ciencias donde él trabajaba. Ahí comenzó a leerlo, a manifestar incomprensiones y a hacer críticas. Pero yo acepté jugar su juego, no intervine, no dije nada puesto que me había dicho: "Yo leo, Ud. escucha sin interrumpirme".

Era bastante violento pero fue así que comenzamos a trabajar juntos. A partir de ese momento pude ir al curso de Soury todas las semanas.

Él había organizado, una vez al mes, una reunión donde se le podían presentar problemas o preguntas a condición de exponerlos en el pizarrón.

Fue así que tomé el hábito, paralelamente con mis encuentros con Lacan que continuaban siempre, de preparar para cada mes un objeto pequeño, una construcción, un dibujo, una frase, un comentario que yo podía presentar en público en el curso de Soury. Fue muy bueno para mí porque gracias a Soury yo pude hablar en público de lo que hacía con Lacan únicamente. Yo podía continuar trabajando con Lacan y mostrarle las cosas que yo había mostrado de Soury. Porque a Lacan, si yo le decía "dibujé esto" o "escribí aquello", él me decía: "Tráigamelo, tráigamelo".

Más avanzaba el tiempo, había períodos en que Lacan me hacía ir a su casa más prolongadamente. A veces pasaba todo el día con él, o las horas después del almuerzo. Me instalaba en su biblioteca; venía a buscarme, hablábamos un poco y me volvía a mandar a la biblioteca, en tanto él recibía a otras personas.

Un día hizo instalar por su secretaria una mesa en el medio de la biblioteca, una lámpara y me hizo permanecer allí para estudiar un texto de física. Pasé la tarde leyendo un libro de Dedrel. En él encontré un asunto del que él había hablado la semana anterior en su Seminario. Entonces tuve éxito en ver que era el tema que le interesaba. Pude así desmenuzarlo a lo largo del día. Y entonces vi pasar toda la escuela freudiana que venía a su sesión ¡!... cada una duraba muy poco tiempo.

Trabajé enseguida sobre este asunto. Era en primavera, debí trabajar hasta el verano. Era bastante importante, es un tema siempre interesante, muy interesante sobre la dimensión del espacio y de la física: cómo un espacio de dimensión cuatro puede ser considerado como una superficie en un espacio más grande? Por otra parte, cuando yo le mostraba algo que había hecho en casa él me decía: "Ah. . . Ud. ha encontrado algo". Yo no comprendía absolutamente lo que yo había encontrado. Ahora yo he comprendido mejor. Yo podría explicarlo.

Otra vez le hablé de una reflexión que yo había hecho sobre mis padres y mis abuelos, era un lazo que yo hacía en lo que respecta a la sexualidad... entonces él me miró, el cuerpo echado hacia atrás, y me dijo "Pero cómo hace Ud. para comprender tan bien lo que le cuento?" Yo estaba muy sorprendido.

Vean ustedes, había un ambiente muy especial, un trabajo muy intenso y quizá algo de manipulación, de sugestión. Pero yo le tenía absoluta confianza. Debo decir que gracias a todo esto pasé por diferentes lecturas de sus Escritos... pude comenzar a leer el Seminario cuando apareció y encontré también respuestas a todas las preguntas que yo me formulaba sobre matemáticas, música, ciencias, sobre nuestra época y sobre mi vida personal. Yo llegué a formular estas cosas por lo que fue muy productivo y eficaz.

Yo soy de la opinión que, gracias al psicoanálisis pueden responderse temas fundamentales, desde lo más amplio a lo más íntimo, que uno se formula siendo niño, a los quince, a los veinte, etc. Por otra parte, uno se enfrenta a otros temas, a nuevas cuestiones pero es mucho más interesante.

La diferencia que yo haría, es que la gente de mi generación, la que conozco y que no han seguido este tipo de curso, que no ha tenido esta experiencia, permanecen atascados en sus cuestiones de infancia, de adolescencia, de adultos, viven así, completamente atascados. Es lo que constato en muchos de mis amigos.

Le pedí hacer análisis en julio 1972, en su departamento, antes de que el partiera de vacaciones. Luego recomenzamos en septiembre de 1972 y a partir de ese momento, hubo períodos de interrupción más o menos prolongados porque me tomó tiempo entender que yo debía pedirle la entrevista, que yo debía hacerlo. Hice mi análisis hasta el momento de la disolución, cuando él leyó la carta de la disolución de su escuela. En aquel momento volví a verlo una vez pero la secretaria, abriéndome la puerta me dijo: "El no está, Ud. debe telefonarle!" Le telefonee pero no pude ya ni contactarlo ni verlo... Debo decir cómo era aquella época. Cada vez que yo telefoneaba a Lacan, aunque él estuviera en sesión, podía hablarle. Mi impresión es que él había dado la consigna para que pudiera contactarlo.

Creo que esto produjo muchos celos, porque mi relación con él era muy intensa, Yo tenía la posibilidad de contactarlo, aún en el campo, él me había dado su teléfono, él me decía "Si Ud. quiere hablarme, llámeme". Todo esto y mi presencia en la biblioteca toda la tarde... nadie comprendía lo que yo hacía allí.

La secretaria, que contaba el dinero de cada paciente, encontraría que yo me quedaba demasiado y que pagaba poco. Tampoco ella comprendía qué era lo que pasaba. Cuando yo tenía dinero yo pagaba, y si no, no pagaba. A Lacan no le importaba nada.

Entonces, Miller quiso saber en qué estaba mi análisis con Lacan. Y él le preguntó a Gloria. Y Clavreul también lo quiso saber porque yo había solicitado encontrar pasadores. Y cuando Clavreul me dijo: "No, Ud. no está en análisis, Ud. no puede encontrar pasadores. Pídale la opinión a Lacan". Entonces tomé el teléfono y le dije: Quiero encontrar pasadores para el pase, pero Clavreul no quiere, él quiere que yo le pida su opinión... Entonces Lacan me dijo: "Vaya! Vaya! Vaya!. Pero Clavreul me dijo:" NO es verdad, se lo preguntaré yo mismo!". Y yo le dije: "Haga lo que quiera!" Cuando volví a ver a Clavreul él me dijo: "Yo le pregunté a Lacan y Ud. no está en análisis con él. " Según yo creo, él le preguntó a la secretaria de Lacan, porque en aquella época Lacan no hablaba ya con nadie. Es así que cuando Clavreul me lo dijo yo le dije " Adiós, hasta más ver!!!" para no entrar en discusiones como esa.

Miller también quiso enterarse y me dijo que delante de Gloria le preguntó a Lacan: " Vapperau está en análisis con Usted?" en realidad la pregunta puntual era: "Ud. ha analizado a Vapperau?" y que Lacan hubiera respondido " No". Lo que es correcto en vista que para Lacan uno no es analizado por su analista sino uno hace su análisis con el analista ¡! Veán Uds. cuando Miller le preguntó: "Ud. ha analizado a Vapperau?" Lacan respondió: "NO". Lacan no me ha analizado; lo que él no dijo es que yo me había analizado con él! Veán Uds., esta gente busca pretextos, llevar los problemas que ellos no comprenden... no comprenden nada de la práctica analítica. Yo no digo que he hecho un análisis standart, no digo un análisis tipo. Lacan ha escrito sobre las variantes de la cura tipo.

Puede que eso no sea muy ortodoxo. Para mí, me es indiferente. Yo he encontrado lo que buscaba y aún mucho más de lo imaginado. Es mucho más pasional que hacer un ritual con el análisis.

Debo pues decir que considero que el análisis no es un rito, no es un ritual, que tiene condiciones de ejercicio precisas que son enunciadas por el discurso analítico, en un contexto discursivo, no fenomenológico. No se trata de las paredes del consultorio o del diván: se trata de condiciones discursivas para el ejercicio de una práctica específica.

He enunciado, el otro día, en una Apertura, las condiciones necesarias del discurso analítico, las condiciones específicas para que el psicoanálisis tenga lugar. Si no existen esas condiciones el psicoanálisis no puede tener lugar. Es por ello que yo hablo de ritual. Yo no hubiera hecho mi análisis con nadie que no fuera Lacan. Nunca se lo habría pedido a ningún otro. Debo decir que lo que siguió, que yo conocí por veinte años confirma mi juicio. Pienso que el discurso analítico es muy nuevo y que la mayoría de los que tratan de practicar el análisis tienen muchas dificultades, porque el problema del Siglo XX en el que Freud descubrió el inconsciente y ha inventado el psicoanálisis, no ha encontrado analistas suficientemente combatientes, con voluntad de pelea, de lucha, lo bastante exigentes.

Y Lacan lo dice: "Todo lo peor que puede hacer el analista es impedir al analizante hacer su análisis. Yo pienso que es la responsabilidad de cada analizante de ser exigente con su propio análisis, de querer hacerlo. Y es necesario encontrar alguien con quien hacerlo.

Yo digo que, en mis tiempos, no habría encontrado nunca a nadie, fuera de Lacan para hacer lo que yo quería hacer. Lacan me ha sostenido, me ha alentado a hacerlo. No conozco a nadie que me haya sostenido en este terreno y que no me haya dicho: "No, deténgase, no es así" como él." (Vappereau, 2000)

Tenemos a alguien que le atribuye a la suerte su encuentro con Lacan, que creyó que lo que hacía Lacan tenían que ver con sus preguntas, que a través del teléfono se produjo el encanto por la manera en que Lacan y él buscaban la palabra adecuada, justa, siendo él matemático encontró en la escritura de Lacan el enunciado más esclarecedor de las matemáticas, por su propio análisis saca la idea que el silencio es lo más valioso del hablar de un analizante, pues ahí hay *grano para moler*.

Para él tuvo que ser otro quien le develara que estaba en transferencia con Lacan, cuando recibió ese mensaje fue cuando él solicitó ser atendido, atribuyendo que su demanda provocó en su analista alegría y emoción, es interesante observar la lectura que le dio Vappereau al ritmo de sus sesiones, pues atribuye que en su caso le tocaba al analizante renovar *el lazo*, pues tardo en percatarse que a veces su analista no le indicaba cuándo regresar a continuar su análisis, quedando éste a la espera a que su analista se lo indicará.

Observe como el asunto del dinero se dio en ese caso, primero Lacan pregunta ¿Cuánto debe de pagar al matemático Vappereau? Él no sabía cobrar por su enseñanza de matemáticas, y al resolver Vappereau cómo cobrarle -a través de sus escritos- éste le otorga también otros "Scilicet".

Posteriormente, Vappereau señala que le pagaba poco a Lacan, que cuando tenía dinero lo hacía y cuando no, no pagaba, y termina diciendo: “*A Lacan no le importaba nada*”, que puede leerse referido al menos a dos cuestiones; lo material o el caso ¿cómo liquidó la deuda Vappereau con su analista? Esa liquidación toca directamente el destino de la transferencia de Vappereau con su analista.

Cualquiera que fuera el cobro de la sesión de Vappereau, éste consideró que pagaba poco, tenemos entonces un analizante que tenía frente a los demás analizante un lugar de privilegio, al recibirlo y tratarlo su analista con deferencia ¿por interés de Lacan por el saber matemático? ¿Cuáles son las consecuencias para ese caso de pagar poco? ¿Por qué en ese caso se descuidó el pacto de palabra sobre el pago/cobro?

Sabemos que fue Lacan quien demandó ayuda para entender los trabajos de Soury, seminario de matemáticas que se llevaba a la par del de él, al cual Lacan asistía, Vappereau hizo suya esa demanda y trabajó con la enseñanza de ambos, el trabajo a lado de Soury le permitió a Vappereau hablar en público.

Frente a este ir y venir de Vappereau con sus escritos matemáticos, él percibe sugestión y manipulación de Lacan, sin embargo, eso no le impidió seguir cautivo de Lacan al que le entregó su absoluta confianza, esta posición nos acerca a la experiencia de amor, enajenación religiosa o perturbación emocional.

Vappereau hizo su análisis hasta el momento de la disolución de Escuela Freudiana de París, no queda claro si finalizó su análisis con Lacan o fueron las circunstancias políticas o la salud de Lacan las hicieron que terminara su análisis, porque en su testimonio cuando solicita pasadores por quienes interrogaron sobre su análisis ¿está aún en análisis? Y ese “Vaya! Vaya! Vaya! Quién lo pronunció ¿su analista o Lacan?

Tomando a la letra el siguiente trazo del testimonio que Vappereau, encuentro algo que llamo: una perturbación clínica:

“En la vida no hay garantías, hay que comprometerse cada vez. Pero si yo asumo esa función, es simplemente porque tengo la suerte de haber encontrado digamos dos, o tres personas en mi vida, de las cuales una era psicoanalista, que me recibió y que no me dijo ¡Ay pobre chiquito, que está enfermo!, o “Usted es desdichado”. No, cuando yo hacía algo, - cuando Lacan lograba, raramente, que alguna vez yo hiciera algo, que yo efectuara un gesto, como escribir, o hablar, efectuando algo - él me decía: ¡Ahí usted encontró algo! Lacan me sostenía, justamente allí donde todo el mundo quería curarme, curar mi cuerpo, salvar mi alma.

Tuve la suerte de haber encontrado a alguien que no quería cuidar mi cuerpo ni salvar mi alma, a él no le interesaba eso en absoluto. Pero cada vez que yo hacía algo que yo llamaría efectivo, cuando yo efectuaba un gesto efectivo - lo que yo llamo “gesto efectivo” es hacer una suma  $2+2=4$  - cuando yo decía “sí” o yo decía “no”. No es lo mismo. Cuando se dice sí, es sí, y cuando se dice no, es no.

Cuando un gesto se produce efectivamente, es formidable encontrar a alguien que sepa leer, que sepa leer, porque pasa su tiempo escribiendo eso, y dice “Ahí usted hizo algo”, ahí donde todos los otros, dicen: “¡Ay pobre desgraciado!”(Vappereau, 2003)

No hay garantía que al hacer un análisis, el analista cumpla sesión por sesión su función que le es pagada, como tampoco hay garantía del costado del analizante que su análisis llegue a concluirse, lo que sí sé es que en una experiencia amorosa como lo es la experiencia analítica  $2 + 2$  no siempre es 4 y lo mismo pasa con el sí o el no, mentir es una condición para poder hablar más cuando se está enamorado.

### **Conclusiones**

La experiencia analítica es intransferible, cada analizante dará su testimonio acorde a lo que él aprendió o creyó aprender de su análisis con Lacan, sin importar el año de nuestros trazos elegidos 2000, 2003 y 2010, Vappereau defenderá sus motivos para dedicarse al psicoanálisis, aunque los analistas contemporáneos a Lacan duden de su experiencia de análisis

### **Referencias**

Vappereau, Jean Michel (2000). Reportaje a Jean-Michel Vappereau Entrevista realizada por Mirta Benitez, Ariel Pernicone y Michel Sauval, Recuperado el 15, octubre, 2015 de <http://www.fort-da.org/reportajes/vappereau-es.htm>

Vappereau, Jean Michel (2010). El análisis es aprender a leer en la confusión. Recuperado el 1, abril, 2015 de [http://www.teebuenosaires.com.ar/biblioteca/co\\_nfe\\_03.pdf](http://www.teebuenosaires.com.ar/biblioteca/co_nfe_03.pdf)

Vappereau, Jean Michel (2003). Conferencia ¿Qué es la ley? Recuperado el 20, abril, 2015 de [www.lituraterre.org/Iletrismo-el-territorio-de-la--fobia.pdf](http://www.lituraterre.org/Iletrismo-el-territorio-de-la--fobia.pdf)

## Instrucciones para Autores

---

### [Titulo en Times New Roman y Negritas No.14]

Apellidos en Mayusculas -1er Nombre de Autor †, Apellidos en Mayusculas -2do Nombre de Autor

*Correo institucional en Times New Roman No.10 y Cursiva*

(Indicar Fecha de Envio: Mes, Dia, Año); Aceptado (Indicar Fecha de Aceptación: Uso Exclusivo de ECORFAN)

---

#### **Resumen**

Titulo

Objetivos, metodología

Contribución

(150-200 palabras)

#### **Abstract**

Title

Objectives, methodology

Contribution

(150-200 words)

#### **Keywords**

**Indicar (3-5) palabras clave en Times New Roman y Negritas No.11**

---

**Citación:** Apellidos en Mayúsculas -1er Nombre de Autor †, Apellidos en Mayusculas -2do Nombre de Autor. Titulo del Paper. Título de la Revista. 2015, 1-1: 1-11 – [Todo en Times New Roman No.10]

---

---

\* Correspondencia al Autor (Correo Electrónico: ejemplo@ejemplo.com)

† Investigador contribuyendo como primer autor.



# Instrucciones para Autores

## Introducción

Texto redactado en Times New Roman No.12, espacio sencillo.

Explicación del tema en general y explicar porque es importante.

¿Cuál es su valor agregado respecto de las demás técnicas?

Enfocar claramente cada una de sus características

Explicar con claridad el problema a solucionar y la hipótesis central.

Explicación de las secciones del artículo

## Desarrollo de Secciones y Apartados del Artículo con numeración subsecuente

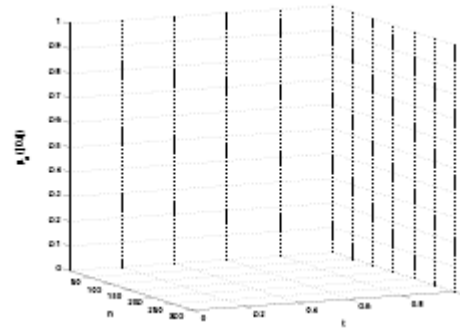
[Titulo en Times New Roman No.12, espacio sencillo y Negrita]

Desarrollo de Articulos en Times New Roman No.12, espacio sencillo.

## Inclusión de Graficos, Figuras y Tablas-Editables

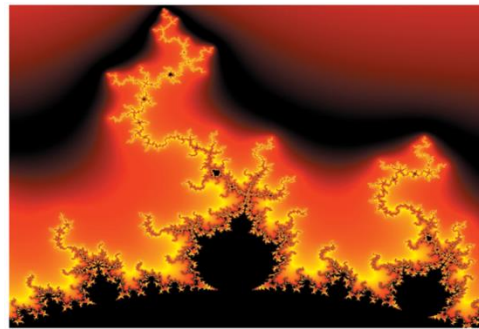
En el *contenido del artículo* todo gráfico, tabla y figura debe ser editable en formatos que permitan modificar tamaño, tipo y número de letra, a efectos de edición, estas deberán estar en alta calidad, no pixeladas y deben ser notables aun reduciendo la imagen a escala.

[Indicando el titulo en la parte inferior con Times New Roman No.10 y Negrita]



**Grafico 1** Titulo y Fuente (en cursiva).

No deberan ser imágenes- todo debe ser editable.



**Figura 1** Titulo y Fuente (en cursiva).

No deberan ser imágenes- todo debe ser editable.


**Tabla 1** Titulo y Fuente (en cursiva).

No deberan ser imágenes- todo debe ser editable.

Cada artículo deberá presentar de manera separada en **3 Carpetas**: a) Figuras, b) Gráficos y c) Tablas en formato .JPG, indicando el número en Negrita y el Titulo secuencial.

## Instrucciones para Autores

---

**Para el uso de Ecuaciones, señalar de la siguiente forma:**

$$Y_{ij} = \alpha + \sum_{h=1}^r \beta_h X_{hij} + u_j + e_{ij} \quad (1)$$

Deberán ser editables y con numeración alineada en el extremo derecho.

### **Metodología a desarrollar**

Dar el significado de las variables en redacción lineal y es importante la comparación de los criterios usados

### **Resultados**

Los resultados deberán ser por sección del artículo.

### **Anexos**

Tablas y fuentes adecuadas.

### **Agradecimiento**

Indicar si fueron financiados por alguna Institución, Universidad o Empresa.

### **Conclusiones**

Explicar con claridad los resultados obtenidos y las posibilidades de mejora.

### **Referencias**

Utilizar sistema APA. **No** deben estar numerados, tampoco con viñetas, sin embargo en caso necesario de numerar será porque se hace referencia o mención en alguna parte del artículo.

### **Ficha Técnica**

Cada artículo deberá presentar un documento Word (.docx):

Nombre de la Revista

Título del Artículo

Abstract

Keywords

Secciones del Artículo, por ejemplo:

1. *Introducción*
2. *Descripción del método*
3. *Análisis a partir de la regresión por curva de demanda*
4. *Resultados*
5. *Agradecimiento*
6. *Conclusiones*
7. *Referencias*

Nombre de Autor (es)

Correo Electrónico de Correspondencia al Autor

Referencias

**Formato de Originalidad**



Sucre, Bolivia a \_\_\_\_ de \_\_\_\_ del 20\_\_\_\_

Entiendo y acepto que los resultados de la dictaminación son inapelables por lo que deberán firmar los autores antes de iniciar el proceso de revisión por pares con la reivindicación de ORIGINALIDAD de la siguiente Obra.

Artículo (Article):

---

Firma (Signature):

---

Nombre (Name)

## Formato de Autorización



Sucre, Bolivia a \_\_\_\_ de \_\_\_\_ del 20\_\_\_\_

Entiendo y acepto que los resultados de la dictaminación son inapelables. En caso de ser aceptado para su publicación, autorizo a ECORFAN-Bolivia a difundir mi trabajo en las redes electrónicas, reimpresiones, colecciones de artículos, antologías y cualquier otro medio utilizado por él para alcanzar un mayor auditorio.

I understand and accept that the results of evaluation are inappealable. If my article is accepted for publication, I authorize ECORFAN-Bolivia to reproduce it in electronic data bases, reprints, anthologies or any other media in order to reach a wider audience.

Artículo (Article):

\_\_\_\_\_  
Firma (Signature)

\_\_\_\_\_  
Nombre (Name)

# Revista de Filosofía y Cotidianidad

**Eficiencia de la lectura en estudiantes de reciente ingreso a educación superior**

RODRÍGUEZ-RÍOS, Andrea F, RÍOS-VALLES, José, HERNÁNDEZ-TINOCO, Jesús, ACEVEDO-MARTINEZ, Norma

**El trabajo colaborativo desde un enfoque de dominancia cerebral**

RUIZ-ROBLEDO, María, JUAREZ-RAMIREZ, María, GIL-RIOS, Miguel, BADILLO-CANCHOLA, Laura

**La discriminación en estudiantes preparatorianos y su relación con la percepción de género**

ROSALES, Itzel, OSORIA, Sonia, YAÑEZ, Sara, GONZÁLEZ, María y GARCÍA, Laura

**Trazo testimonial de la transmisión en psicoanálisis**

ROSALES, Francisco , DE LA MORA, Rosa



[www.ecorfan.org](http://www.ecorfan.org)