

ISSN 1019-9403

EDUCACIÓN

VOLUMEN XXIX N° 56

MARZO 2020



DEPARTAMENTO
DE **EDUCACIÓN**



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

EDUCACIÓN

VOLUMEN XXIX N° 56

MARZO 2020

DEPARTAMENTO
DE **EDUCACIÓN**



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Pontificia Universidad Católica del Perú
Departamento de Educación

EDUCACIÓN

Revista semestral

VOLUMEN XXIX N° 56, MARZO 2020

Directora: Rosa Tafur Puente <rtafur@pucp.edu.pe>

Consejo Editorial: María Inés Vásquez Clavera (Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, Uruguay), Martha Vergara Fregoso (Universidad de Guadalajara, México), Juan Bosco Bernal (Universidad Especializada de las Américas, Panamá), Rosa María Hervas Avilés (Universidad de Murcia, España), Adolfo Ignacio Calderón (Pontificia Universidad Católica de San Pablo, Brasil), José Salazar Asencio (Universidad de la Frontera, Chile), Carmen Díaz Bazo (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú), Carmen Rosa Coloma Manrique, (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú), Luis Sime Poma (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú).

Comité Científico: Joaquín Gairín Sallán (Universidad Autónoma de Barcelona, España), Domingo José Gallego Gil (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España), Liliana Sanjurjo (Universidad Nacional de Rosario, Argentina), Antoni Badia Garganté (Universitat Oberta de Catalunya, España), Catalina María Alonso García (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España), Carles Monereo Font (Universidad Autónoma de Barcelona, España).

Misión: *Educación* es la revista académica del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú que tiene como objetivo difundir la producción científica en educación a través de artículos originales e inéditos que dan cuenta de los resultados de investigaciones empíricas, estudios evaluativos de intervención o estudios diagnósticos y revisiones sistemáticas de literatura sobre temas educativos; de ensayos de temas relacionados con educación y de reseñas bibliográficas. *Educación* constituye un espacio de intercambio de ideas y de difusión nacional e internacional sobre temas educativos entre académicos y público interesado, buscando contribuir a la mejora de la calidad educativa.

Información a los colaboradores: *Educación* es la revista académica del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú que se publica desde 1992 en forma impresa, y a partir de 2009 también en forma electrónica. Las colaboraciones pueden estar referidas a: a. artículos que versen sobre resultados de investigaciones empíricas, estudios evaluativos de intervención o estudios diagnósticos y revisiones sistemáticas de literatura sobre temas educativos; b. ensayos de temas relacionados con educación y c. reseñas bibliográficas. Los trabajos presentados a la revista *Educación* son sometidos a un proceso de arbitraje (*peer review*) doble ciego realizado por pares nacionales e internacionales.

El contenido de los artículos publicados en *Educación* es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Educación se registra en los siguientes catálogos y bases de datos: BASE, CLASE, Dialnet, Ebsco, Gale Cengage Learning, Iresie, Journal TOCs, Latindex, SciELO, Qualis y WorldCat.

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020

Av. Universitaria 1801, Lima 32 - Perú

Teléfono: (511) 626-2650 Fax: (511) 626-2913

editor@pucp.edu.pe www.fondoeditorial.pucp.edu.pe

Diseño y diagramación de interiores: Fondo Editorial PUCP

ISSN 1019-9403 (impreso) ISSN 2304-4322 (en línea)

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 95-0866

100 ejemplares, abril de 2020

Impreso en Aleph Impresiones S.R.L.

Jr. Risso 580, Lince. Lima - Perú

EDUCACIÓN

Revista semestral

VOLUMEN XXIX N° 56, MARZO 2020

Artículos

La educación en derechos humanos y el currículo oculto: consideraciones teórico-prácticas sobre el cotidiano escolar brasileño. *Alia Barrios González*, 7

Concepciones sobre afectividad en docentes que trabajan en aulas hospitalarias en Chile. *Sylvia Contreras Salinas y Flor Romero Ormeño*, 27

Relevancia de la ejecución experimental de proyectos con microcontroladores en el aprendizaje de la ingeniería electrónica. *Ernesto Díaz Ronceros*, 48

Pensamiento crítico y adquisición de la competencia estratégica en estudiantes de traducción. *Sofía Lévano Castro*, 73

Evaluación de la incidencia de los componentes formales del lenguaje visual en la elaboración de ilustraciones: un estudio con estudiantes en formación inicial docente. *Ana Maldonado Fuentes, Francisco Rodríguez Alveal y Pedro Sandoval Rubilar*, 95

La calidad en la docencia universitaria. Una aproximación desde la percepción de los estudiantes. *Juan Montenegro Ordoñez*, 116

Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica. *Luis Pinchao Benavides*, 146

Uso del análisis estructural para caracterizar variables de calidad educativa en institución de primaria y secundaria venezolana. *Milfran Velasquez Lugo*, 170

Ensayos

Fundamentos y evolución de la pedagogía preventiva sobre la muerte a través de la filosofía. *Anabel Ramos-Pla*, 193

La interculturalidad como contenido transversal en la educación universitaria peruana. Notas reflexivas. *Enrique Rivera Vela*, 211

Artículos

La educación en derechos humanos y el currículo oculto: consideraciones teórico-prácticas sobre el cotidiano escolar brasileño

ALIA BARRIOS GONZÁLEZ*

Universidad de Brasilia – Brasil

Recibido el 08-10-18; primera evaluación el 08-11-19;
segunda evaluación el 12-12-19; aceptado el 23-01-20

RESUMEN

Este artículo presenta consideraciones teórico-prácticas sobre la educación en derechos humanos (EDH), en el contexto de actividades pedagógicas de la Enseñanza Básica brasileña, considerando sus directrices y las interacciones/relaciones sociales de la escuela (currículo oculto). Con base en una perspectiva sociocultural constructivista, presentamos el análisis microgenético de situaciones escolares que surgieron en una investigación realizada en una institución de enseñanza pública en Brasilia, Distrito Federal. En el contexto de una actividad sobre derechos humanos, surgen desafíos enfrentados por la escuela contemporánea con relación a la implementación de la EDH. Es necesario desarrollar una pedagogía participativa que haga de la EDH un elemento relevante para los alumnos, y también una formación docente que parta del análisis de las prácticas pedagógicas y de las acciones programáticas de la EDH.

Palabras clave: educación en derechos humanos, currículo oculto, Educación Básica.

* Graduada en Psicología por la Universidad de La Habana, Cuba. Diploma revalidado por el Instituto de Psicología de la Universidad de Brasilia (UNB), Brasil. Magíster en Psicología por el Programa de Posgrado en Desarrollo Humano y Salud del Instituto de Psicología de la UNB. Doctora en Psicología por el Programa de Posgrado en Desarrollo Humano y Salud del Instituto de Psicología de la UNB. Profesora adjunta del área de Psicología de la Educación, en el Departamento de Teoría y Fundamentos (TEF), de la Facultad de Educación (FE), de la UNB. Profesora del Programa de Posgrado en Educación Modalidad Profesional (PPGE-MP) de la Facultad de Educación (FE), de la UNB. Correo electrónico: aliabarríos@gmail.com

Human rights education and the hidden curriculum: Theoretical and practical considerations on the Brazilian school routine

ABSTRACT

This paper presents theoretical and practical considerations about human rights education (HRE), in the context of pedagogical activities of Brazilian Basic Education, considering its guidelines and the school's social interactions/relationships (hidden curriculum). Based on a sociocultural constructivist theoretical approach, we present the microgenetic analysis of school situations that emerged in a research carried out in a public educational institution in Brasília, Distrito Federal. In the context of a human rights activity, the challenges faced by the contemporary school in relation to the actual implementation of HRE arise. It is necessary to develop a participatory pedagogy that makes HRE a relevant element for the students, as well as a teacher formation anchored in the analysis of the pedagogical practices and the programmatic actions of the HRE.

Keywords: Human Rights Education, hidden curriculum, Basic Education.

A educação em direitos humanos e o currículo oculto: considerações teórico-práticas sobre o cotidiano escolar brasileiro

RESUMO

Este artigo apresenta considerações teórico-práticas sobre a educação em direitos humanos (EDH), no contexto de atividades pedagógicas do Ensino Básico brasileiro, considerando suas diretrizes e as interações/relações sociais da escola (currículo oculto). Com base em uma perspectiva sociocultural construtivista, apresentamos a análise microgenética de situações escolares que surgiram em uma pesquisa realizada em uma instituição pública de ensino em Brasília, Distrito Federal. No contexto de uma atividade sobre direitos humanos, surgem desafios enfrentados pela escola contemporânea em relação à implementação da EDH. É necessário desenvolver uma pedagogia participativa que torne a EDH um elemento relevante aos alunos, assim como uma formação docente ancorada na análise das práticas pedagógicas e das ações programáticas da EDH.

Palavras-chave: educação em direitos humanos, currículo oculto, Ensino Básico.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como objetivo principal proponer consideraciones teórico-prácticas sobre la educación en derechos humanos (EDH), en el contexto de las actividades pedagógicas, características de la Enseñanza Básica brasileña, considerando sus directrices y las interacciones/relaciones sociales (currículo oculto) que posibilitan, o no, los objetivos pautados para el currículo manifiesto.

Datos de diferentes investigaciones muestran que las acciones pedagógicas para la formación de valores sociales fundamentales para los derechos humanos (DDHH) permanecen en un segundo plano frente a aspectos como la organización de la rutina y de las actividades, la disciplina y la transmisión unilateral de conocimientos (Barrios, 2009, 2013; Branco, Barreto y Barrios, 2018; Lima, 2000, 2017; Menin, 2002). Aunque ya se hayan implementado acciones importantes en el contexto de la EDH, todavía son necesarias nuevas estrategias pedagógicas y de formación inicial y continua de los/as docentes que posibiliten cambios en el posicionamiento de los educadores frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el contexto de la EDH, los métodos pedagógicos deben estimular la participación activa de todos los actores del escenario escolar, así como el análisis crítico y la aplicación de los DDHH en la vida cotidiana, de acuerdo con los documentos y directrices presentados a seguir.

Diversos documentos internacionales abordan la EDH. Entre esos documentos se destaca el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, aprobado por la ONU en 2004, que define la EDH como un conjunto de actividades educativas, de capacitación y de difusión de la información que visan la propagación de conocimientos sobre los DDHH, la creación de mecanismos para protegerlos y la transmisión de actitudes necesarias para promover, defender y aplicar los DDHH en la vida cotidiana. Algunos de los principios conductores de la EDH son los siguientes: (a) promover la interdependencia, la indivisibilidad y la universalidad de los derechos humanos; (b) fomentar el respeto y la valorización de las diferencias; (c) utilizar métodos pedagógicos participativos; (d) fomentar ambientes de enseñanza-aprendizaje que estimulen la participación, el goce de los derechos humanos y el desarrollo pleno de la personalidad/individualidad humana (Unesco, 2012).

En el contexto de los sistemas educativos, el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos resalta que la EDH debe ser entendida como parte integrante del derecho a la educación, la cual debe tener como objetivo central la preparación de la persona para la vida cotidiana, así como el fortalecimiento de sus capacidades para disfrutar de todos los DDHH

y fomentar una cultura permeada por valores sociales apropiados para los mismos. Ese tipo de educación debe ser ofrecida a todas las personas y especialmente a los niños, como una herramienta indispensable para conseguir el respeto de sus derechos delante de los desafíos impulsados por la mundialización, por las nuevas tecnologías y por fenómenos conexos (Unesco, 2012).

Siendo así, la EDH debe aparecer en dos dimensiones en todo sistema educacional. La primera dimensión se refiere a la presencia de los contenidos de los DDHH en todos los elementos primordiales para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los planes de enseñanza/estudio, los materiales didácticos y los métodos pedagógicos y de capacitación deben conducir al aprendizaje de los DDHH. Esta dimensión es definida por el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos como «los derechos humanos en el contexto educativo». La segunda dimensión se refiere a la práctica de los DDHH en los diferentes espacios educativos, por parte de todos sus actores, y es definida por el programa como «la realización de los derechos humanos en la educación».

Con base en esos presupuestos, la EDH en la educación primaria y secundaria debe incluir: (a) las políticas, leyes y estrategias de educación coherentes con los DDHH; (b) la implementación de políticas que faciliten la participación de todos los interesados; (c) el ambiente de aprendizaje que debe ofrecer oportunidades para que todos los actores del contexto educacional (estudiantes, profesores, funcionarios, administradores y padres) practiquen los DDHH en las actividades de la vida real; (d) todos los procesos e instrumentos de enseñanza-aprendizaje que deben ser fundamentados en los derechos; (e) la educación y el desarrollo profesional de los profesores y otros profesionales (Unesco, 2012).

En el contexto educacional brasileño, partiendo del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, diversos documentos de carácter nacional definen directrices fundamentales para la EDH: el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, la resolución 1 del 30 de mayo de 2012 (Poder Executivo do Brasil, 2012), y las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Básica de 2013 (Ministério da Educação et al., 2013).

Esta resolución 1 del 30 de mayo de 2012 (Resolución CNE/CP 1/2012), que establece las Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos, define la misma como un proceso sistemático y multidimensional, orientador de la formación integral de los sujetos de derecho, y articulado con: (a) la aprehensión de conocimientos históricamente construidos sobre los DDHH; (b) la afirmación de valores, actitudes y prácticas sociales que expresen la cultura de los DDHH; (c) la formación de una consciencia ciudadana; (d) el desarrollo de procesos metodológicos participativos y de construcción colectiva; (e) el fortalecimiento de prácticas que generen acciones e instru-

mentos a favor de la promoción, de la protección y defensa de los DDHH (Poder Executivo do Brasil, 2012, sección 1, p. 48).

Las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Básica brasileña (Ministério da Educação et al., 2013) resaltan el trabajo con los DDHH como tema transversal del currículo, en función de su complejidad, de su presencia intensa en los diversos sistemas sociales (comunidad, familia y escuela), y por su existencia explícita e implícita en las diversas áreas del currículo (Ministério da Educação et al., 2013). De acuerdo con las directrices, todas las áreas del conocimiento abarcan asuntos importantes para los DDHH, pero esos temas no son suficientes para explicarlos de manera amplia. Una vez que los contenidos de los DDHH están relacionados con la formación personal del individuo, también lo están con el desarrollo de un conjunto de creencias, valores y normas morales y éticas compartidas en los diferentes contextos socioculturales donde cada individuo actúa y se desarrolla. Siendo así, la transversalidad se refiere a la posibilidad de establecer, en la práctica educativa, una relación entre aprender conocimientos teóricamente sistematizados de las diferentes áreas y las cuestiones de la vida real y de su transformación. Para sistematizarla, es necesario incluir en la organización curricular temas relacionados a los DDHH, la ética, la pluralidad cultural, etc. En principio, la transversalidad puede garantizar un trabajo continuo y profundo con los conocimientos de diversas áreas y las situaciones problema que surgen cotidianamente.

2. MARCO TEÓRICO

Analizando los diferentes documentos internacionales y nacionales sobre la EDH, es posible decir que los mismos ofrecen directrices fundamentales para la consolidación de la EDH en el currículo manifiesto, entendido como un constructo técnico que orienta procedimientos, métodos y técnicas educativas, y que posibilita que la escuela alcance sus objetivos. Entre tanto, esa inclusión en la organización curricular no es suficiente. La EDH no solo implica un cambio en los objetivos de la educación, sino que también implica un cambio en el posicionamiento de los educadores delante del proceso de enseñanza-aprendizaje y un cambio en la visión que muchos educadores tienen sobre el papel de la escuela con relación a la formación de creencias y valores éticos y morales (Tavares, 2007).

Con relación a esa cuestión, la perspectiva sociocultural constructivista enfatiza que es necesario que los educadores dejen de lado el modelo de transmisión unidireccional del conocimiento, que parte de la existencia de contenidos transmitidos entre generaciones y asimilados por la persona de forma pasiva.

Es importante que el espacio educativo deje de ser un espacio de reproducción de normas, reglas, creencias y valores establecidos sin la posibilidad de protagonismo por parte de niños y jóvenes. Asimismo, debe asumir su papel fundamental en el desarrollo y educación de valores sociales y morales del individuo, papel que ha sido colocado como una tarea de la familia por excelencia (Barrios, 2009, 2013; Koga y Rosso, 2016; Lima, 2000, Menin, 2002; Silva y Menin, 2015).

En el contexto de la EDH, los educadores deben asumir la enseñanza y el aprendizaje como procesos de construcción y resignificación bidireccional de conocimientos, experiencias y valores; es decir, deben partir de la idea de que todos los interlocutores del proceso educativo son coconstructores de nuevos elementos socioculturales. Todos los participantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen la posibilidad de construir novedades a partir de sus papeles sociales, de sus experiencias personales y de sus conocimientos previos (Valsiner, 1989, 2007, 2012).

En la práctica pedagógica cotidiana, eso significa fomentar y construir relaciones e interacciones sociales con base en el respeto y en la valorización de la diversidad, entendiendo que esas relaciones e interacciones son el escenario pedagógico fundamental de la EDH. Conforme a lo señalado por varios autores de perspectivas socioculturales (Ratner, 2002; Rogoff, 2005; Valsiner, 1989, 2007, 2012; Vygotsky, 1984, 2004), las relaciones e interacciones sociales se constituyen el contexto principal, en el cual se internalizan y externalizan las creencias y valores sociales compartidos en nivel colectivo. Esa internalización y externalización tienen carácter singular y envuelven significados importantes para cada sujeto, de acuerdo con sus vivencias e historia de vida.

Entre tanto, varias investigaciones realizadas en el contexto educativo brasileño con base en la perspectiva sociocultural constructivista (Barreto, 2004; Barrios, 2009; 2013; Lima, 2000, 2017; Manzini, 2013; Palmeire, 2003; Salomão, 2001) señalan que los diversos significados socioculturales que se construyen y reconstruyen en las relaciones e interacciones sociales del espacio escolar hacen parte del currículo oculto, entendido como un conjunto de factores que no son programados en un sentido pedagógico, pero que pueden influenciar significativamente las experiencias de los alumnos en su rutina escolar (Vallance, 1983). El currículo oculto puede ser desconocido para la mayoría de los educadores y abarca lo siguiente: los patrones de interacciones que se establecen entre los profesores y sus alumnos, las expectativas de los educadores en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, la estructura de las situaciones de aprendizaje (actividades y rutina), y las reglas y valores implícitos que permiten que esa estructura se mantenga (DeVries y Zan, 1998, 2003; Branco, 1989, 2003;

Branco y Mettel, 1995; Vallance, 1983). Resumiendo, el currículo oculto abarca la función socializadora de la escuela, la cual es muchas veces ignorada por los profesores, lo que puede ocasionar conflictos no intencionales entre los objetivos del currículo manifiesto y las acciones del cotidiano (Barrios, 2009, 2013; Tappan, 1992, 1997, 1998; Palmieri, 2003; Salomão, 2001).

Una vez que la EDH necesita de coherencia entre las prácticas pedagógicas y sus valores intrínsecos conforme a los significados y resignificados en las interacciones del cotidiano, consideramos fundamental analizar y comprender cómo los contenidos y valores relacionados a los DDHH se presentan tanto en el currículo oculto como en el currículo manifiesto. De acuerdo con Magendzo (2006), es importante crear un ambiente propicio para que exista un aprendizaje significativo de las actitudes y valores fundamentales para la construcción de una cultura de derechos humanos.

Partiendo de las ideas anteriores y con el objetivo de ilustrar brevemente la importancia y el efecto del currículo oculto, presentamos el análisis de situaciones escolares específicas que surgieron en una investigación sobre el desarrollo moral en la Enseñanza Primaria brasileña.

3. METODOLOGÍA

El estudio fue realizado en una escuela pública de Educación Primaria del Distrito Federal. Los datos, colectados en 2013, son parte de un proyecto de investigación mayor de carácter longitudinal y en ejecución, que objetiva mapear la implementación de las directrices de la EDH en escuelas de Educación Primaria en el Distrito Federal. Con base en la perspectiva teórico-metodológica sociocultural constructivista, la investigación tuvo como objetivo central identificar aspectos relevantes para el desarrollo moral de los alumnos a partir del análisis del discurso, de la argumentación y de la dinámica de relaciones de un grupo de alumnos de quinto grado y de su profesor. Siendo así, participaron del estudio los 22 alumnos del grupo de quinto grado (12 alumnas y 10 alumnos) y su profesor con 15 años de experiencia docente y formación en Pedagogía. El profesor fue seleccionado para participar del estudio en función de su experiencia con métodos pedagógicos participativos, su formación complementaria e interés por el tema.

Fueron realizadas ocho sesiones de observación naturalista de diversas actividades pedagógicas del grupo. Esas sesiones de observación directa fueron registradas en un diario de campo, siguiendo un protocolo de registro y análisis de observación construido específicamente para la investigación. En las ocho sesiones de observación naturalista, participaron los 22 alumnos del grupo

y el profesor. Esas sesiones de observación tuvieron carácter etnográfico y posibilitaron un conocimiento previo sobre las actividades pedagógicas e interacciones características del grupo.

Después de las sesiones de observación directa, fueron realizadas dos sesiones de observación estructurada, filmadas y posteriormente transcritas para el protocolo de registro y análisis. Para la realización de una de las dos sesiones de observación estructurada el profesor fue invitado a planificar una actividad con el objetivo de abrir un espacio de discusión sobre cuestiones morales entre los alumnos a partir de temas sugeridos por la investigadora: autoridad, conflictos, obediencia, derechos humanos, autonomía, prejuicios y diversidad. El profesor seleccionó el tema de los derechos humanos por ser un tema «... muy importante para todos. Desde niños, todos tenemos que saber nuestro derechos y deberes».

La actividad realizada por el profesor tuvo 44 minutos y 37 segundos de duración y contó con la participación de 19 alumnos (10 niñas y 9 niños). En el primer momento de la actividad, el grupo fue dividido en pequeños grupos (3 de niñas y 3 de niños) que leyeron, discutieron y elaboraron un texto y dibujo sobre uno de los artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). El texto y el dibujo elaborados por cada grupo fueron registrados en un protocolo de registro confeccionado por el profesor específicamente para la actividad. Después de la discusión y producción gráfica en grupos pequeños, todos los participantes formaron una rueda para socializar sus discusiones y producciones, y para conversar sobre el tema de manera general. En el presente trabajo partimos de esa actividad sobre el tema de los DDHH para proponer consideraciones teórico-prácticas sobre la EDH en el contexto de las actividades pedagógicas.

La observación de la actividad planificada por el profesor fue analizada microgenéticamente en función de la importancia y adecuación del análisis microgenético para el estudio de las interacciones sociales. Según Kelman y Branco (2004), el análisis microgenético permite analizar la comunicación como un proceso dinámico, destacando el papel igualmente importante de todos los participantes. Ese tipo de análisis también destaca la interdependencia existente entre los individuos y los diferentes contextos socioculturales en que ellos están inmersos. Las autoras enfatizan que, en el contexto de la microgénesis, la función comunicativa del lenguaje pasa a tener un papel central. Esa función comunicativa debe ser entendida en una perspectiva dialógica y bidireccional, una vez que las interacciones comunicativas de los participantes pueden posibilitar transformaciones en los significados socioculturales compartidos.

En el primer momento del análisis microgenético de la actividad estructurada, fue realizada una observación y análisis previo de la sesión filmada, identificando los fragmentos más significativos para el estudio y destacando el tiempo y continuidad de las interacciones. Los fragmentos seleccionados para el análisis están relacionados con las reflexiones y colocaciones de los niños sobre los diferentes artículos de la DUDH, destacando sus creencias y valores, y la forma como los mismos fueron discutidos, o no, con el grupo. Después de ese análisis inicial, la sesión fue transcrita integralmente y dividida en episodios que recibieron un título, considerando colocaciones importantes por parte de los niños y del profesor. Cada episodio delimitado agrupó un conjunto de interacciones continuas sobre cuestiones relevantes para el estudio dentro de un mismo tópico o tema. En los diferentes episodios, fueron utilizados, como unidades de análisis, pequeños fragmentos de los diálogos e interacciones entre los participantes de la actividad, con el objetivo de posibilitar un análisis minucioso de las interacciones y de las cuestiones agrupadas dentro de un mismo episodio. Fueron delimitados un total de seis episodios.

Para viabilizar la transcripción y posterior comprensión del protocolo de registro y análisis de la actividad, fue elaborada la siguiente leyenda:

- **F (femenino)** y **M (masculino)**: Los niños fueron identificados de acuerdo con el sexo y enumerados según el lugar que cada uno ocupó en la rueda de conversación, que fue la forma seleccionada por el profesor para conducir el inicio y término de la actividad. La enumeración de los niños comenzó por el primer niño sentado a la derecha de la filmadora.
- **Ns (niños)**: Indica que varios niños hablaron al mismo tiempo o respondieron juntos la misma pregunta.
- **P (profesor)**: Indica las acciones del profesor.
- ... (puntos suspensivos): Indican pausa en el habla de los participantes.
- (flecha hacia la derecha): Indica el inicio del flujo de las interacciones.
- (números entre paréntesis al inicio de cada fragmento): Indican las unidades de análisis del episodio.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis microgenético de la actividad sobre el tema de los DDHH apuntó resultados importantes como el establecimiento de interacciones entre el profesor y sus alumnos (currículo oculto) que redujeron la posibilidad de participación activa de los segundos, presentando el conocimiento de forma unidireccional y asimétrica. Las interacciones establecidas también interfirieron

en la consecución del objetivo principal de la actividad, que era promover un espacio de discusión sobre los DDHH. Para ilustrar los resultados, presentamos la transcripción y análisis de dos fragmentos (unidades de análisis) de la socialización de las discusiones y producciones de los pequeños grupos, sobre los artículos de la DUDH. Los dos fragmentos presentados hacen parte del Episodio VI, titulado «¡Felicidades! ¡Me gustó!», frases usadas por el profesor que se limitó a felicitar a los alumnos, sin abrir un espacio real de discusión sobre los artículos de la DUDH y las reflexiones de los niños. Siguen los fragmentos 5 y 7 del Episodio VI de la actividad estructurada sobre los DDHH:

Tabla 1. Protocolo de análisis microgenético del fragmento 5 del Episodio VI «¡Felicidades! ¡Me gustó!»

(5)	→M4 se levanta de la silla con la hoja de registro de la actividad en la mano.
P: ¿Cuál es el artículo?	
	M4: 11
P: ¿Qué ustedes piensan sobre el artículo?	
	M4: Nuestro grupo piensa que esa ley está bien elaborada porque muchas personas son acusadas inocentemente, porque muchas personas son acusadas por prejuicio o venganza.
P: ¡Muy bien! ¡Tú dijiste una palabra clave! ¿Cuál fu esa palabra que tú dijiste?	
	M4 mira al profesor.
P: ¿Cuál fue la última palabra que tú dijiste? Una palabra fundamental en eso que tú dijiste...	
	M4: ¿Prejuicio?
P: ¡Prejuicio! ¡No se puede tener prejuicios! No se puede tener prejuicio en relación a nada... creencia, raza, religión... por futbol tampoco... aunque sea 'flamengo'... ¿Está bien? Entonces, todo el mundo tiene el derecho de hacer lo que quiera siempre que no moleste a los otros. ¿Está bien? Y el prejuicio es algo que se ve mucho por ahí... y es una cosa que tenemos que combatir. ¿Está bien? ¿A cuál grupo le toca ahora? Grupo...	
	M8: Grupo 5

Hoja de registro de la actividad del Grupo 4:

ILUSTRAÇÃO	
	Escola _____ Componentes do grupo: _____ <u>O artigo 11 diz: diz que quando</u> <u>alguém é acusado de algum crime</u> <u>tem o direito de se defender.</u> <u>Nosso grupo acha:</u> <u>Que isso foi muito bem elaborado</u> <u>pois muitas pessoas são acusadas injusti-</u> <u>mente, pois muitas pessoas são acusadas</u> <u>por preconceito ou engano.</u>

En este trecho impresiona la forma rápida de abordar el resultado de la tarea que fue dada al grupo. El profesor dice que tener prejuicios está errado y pasa de inmediato para el próximo grupo. Los niños no fueron cuestionados en relación con lo que ellos entienden por prejuicio, ni sobre los tipos de prejuicio que existen en la sociedad brasileña. La reflexión realizada por el grupo de alumnos no fue aprovechada por el profesor para discutir con el grupo como un todo. El profesor se limitó a evaluar de manera simple la reflexión/presentación de los niños con la frase *‘Muy bien!’*, apuntando el término prejuicio como *‘una palabra fundamental’*.

En ningún momento el profesor les pide a los alumnos que citen ejemplos de prejuicios a partir de su experiencia o vida cotidiana. El profesor diserta brevemente contra el prejuicio, colocando entre sus ejemplos el futbol (*‘No se puede tener prejuicios! No se puede tener prejuicio en relación a nada... por futbol tampoco... aunque sea ‘flamengo’... ¿Está bien?’*) y dejando de lado situaciones sociales relacionadas con el artículo analizado por el grupo. En vez de indagar las concepciones y creencias de los alumnos, colocó sus propias creencias sin explicarlas (*‘...y es una cosa que tenemos que combatir’*). Con esa intervención, el profesor no considera toda la complejidad de los procesos de construcción de los prejuicios y de los valores sociales. En el habla del profesor, los valores aparecen como algo que la persona decide tener o no, independientemente de todos los aspectos cognitivos y emocionales que abarcan. O sea, son resultados de una elección simple.

La producción escrita y la producción gráfica del grupo 4 mostraron una reflexión importante por parte de los niños en relación con el artículo 11, una vez que el artículo no se refiere a los prejuicios. Esas cuestiones colocadas por los niños no fueron exploradas por el profesor.

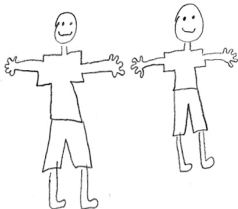
Este trecho muestra la disponibilidad concreta de los niños para reflexionar y realizar una discusión más amplia y autónoma sobre el tema propuesto, entre tanto, esa disponibilidad no fue aprovechada si no limitada por el adulto.

Fuente: Sesión de observación estructurada y filmada de la investigación. Elaboración propia.

Tabla 2. Protocolo de análisis microgenético del fragmento 7 del Episodio VI
«¡Felicidades! ¡Me gustó!»

(7)	→F8 se levanta de la silla y mira al profesor.
	M5 se levanta de la silla con la mano en la nariz, pasa por delante del profesor.
P: ¿Qué pasó? (Hablando con M5 que pasa por delante de él.)	
	M5 hace un gesto con la mano, indicando que va a salir del aula.
P: Ve allá fuera y regresa rápido...	
	M5 sale del aula.
P: Vamos muchacha. Habla alto para que todo el mundo oiga. (Hablando con F8, que está esperando para leer la actividad realizada por el grupo 6.)	
	F8: Nuestro grupo piensa que todas las personas deben ser tratadas de la misma forma porque todas las personas son iguales.
P: Principalmente esa parte ahí... todas las personas son iguales... no se deben hacer diferenciaciones entre las personas. ¿Está bien? ¡Muy bien! Muchachos: ¡Me gustó mucho! Algunas palabras clave aparecieron... principalmente eso de trato... prejuicio... que son palabras muy importantes... fueron las dos principales que oí. ¿Está bien? Y vamos a intentar hacer eso más veces. ¿Está bien? ¡Muchas gracias! (P mira para la filmadora y hace un gesto de ok con el dedo, indicando la finalización de la actividad.)	

Hoja de registro de la actividad del Grupo 6:

ILUSTRAÇÃO	Escola _____ Componentes do grupo: _____
	<i>Reflexão 1 diz: Quando os seres humanos nascem, são todos iguais, e assim devem ser tratados.</i> <i>Nosso grupo acha: Que todas as pessoas devem ser tratadas da mesma forma porque todas as pessoas são iguais.</i>
	_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____

En este último techo del episodio, la presentación del grupo 6 es de la misma forma mecánica que las presentaciones anteriores. El profesor se contenta con la frase *‘nuestro grupo piensa que todas las personas deben ser tratadas de la misma forma porque todas las personas son iguales’*, y encierra la discusión. Las reflexiones escritas y presentes en el dibujo de los niños no fueron aprovechadas por el profesor. No se discutieron aspectos relativos a los derechos humanos y moralidad. No fueron abordadas cuestiones como el concepto de igualdad, el significado de un trato igualitario en la vida cotidiana y su relación con la justicia.

La presentación del grupo 6 fue evaluada de manera simple (*¡Muy bien!*), de la misma forma que la presentación de todos los grupos en la etapa final de la actividad estructurada: *‘Muchachos: ¡Me gustó mucho! Algunas palabras clave aparecieron...’*.

Las alumnas del grupo 6 se comprometieron con la actividad, pero sus reflexiones no surgieron de sus propias experiencias, pues se limitaron a copiar el artículo que leyeron. El dibujo podría ser más elaborado en función de la edad. Entre tanto, la forma de conducir la actividad indica que el dibujo y el texto escrito no tenían mucha importancia.

Fuente: Elaboración propia. Sesión de observación estructurada y filmada de la investigación.

De manera general, los resultados apuntaron la disponibilidad y motivación de los niños para discutir y reflexionar sobre el tema propuesto, como ejemplifican los dos fragmentos presentados anteriormente. Específicamente, en el fragmento (5), presentación de la discusión y producción gráfica del grupo 4, los niños realizaron reflexiones amplias a partir de sus experiencias en relación con el artículo 11 de la DUDH, que no aborda directamente la posibilidad de acusaciones con base en prejuicios y venganza. De acuerdo con lo que fue colocado en el comentario analítico, esa reflexión no fue usada como punto de partida para discutir la cuestión con el grupo de manera más amplia; es

decir, las concepciones y creencias de los niños no fueron aprovechadas por el adulto, quien se limitó a felicitar a los dos grupos y a colocar sus propias creencias y valores en relación con los tópicos tratados. En ese momento, se dejaron de discutir temas importantes como el prejuicio, la igualdad y la justicia.

Los dos fragmentos seleccionados son representativos de la dinámica de la actividad estructurada planificada por el profesor. Esa actividad llegó al final sin alcanzar los objetivos pautados para ella; o sea, sin abrir un espacio de discusión y reflexión conjunta, por parte de los niños, sobre el tema de los DDHH. Los niños no tuvieron un espacio conjunto para discutir, reflexionar y expresarse de forma autónoma y creativa. La actividad pedagógica constituyó un espacio de reproducción de creencias y valores comunicados de manera asimétrica o unidireccional por el adulto, sin la posibilidad de protagonismo por parte de los alumnos.

El flujo de las interacciones indica que el adulto controló las acciones de los alumnos durante la actividad. De varias formas, el profesor enfatizó que los niños deberían realizar la actividad y participar según las reglas y planificación previamente establecidas por él. En relación con la importancia del protagonismo para la EDH, sus directrices enfatizan la necesidad de pensar e implementar metodologías participativas que también permitan la construcción de las normas y reglas de organización de la dinámica escolar; en otras palabras, la participación activa de los alumnos no debe restringirse a la construcción del conocimiento. La participación efectiva de los niños en la organización social de su propio contexto educativo es un recurso fundamental para su proceso de socialización, para la construcción de valores sociales, morales y éticos que permitan la consolidación de una Cultura de Derechos Humanos (Ministério da Educação et al., 2013).

En este punto, es necesario destacar que el profesor organizó los grupos pequeños de trabajo considerando el sexo de los alumnos (tres grupos de niñas y tres grupos de niños). Esa división no se justifica ni por las características de la actividad realizada ni por la preferencia de los alumnos que no tuvieron la oportunidad de opinar sobre la organización de la dinámica. La interacción entre niños y niñas hubiera sido muy interesante en una discusión sobre los DDHH en función de las diferencias históricas de los derechos para hombres y mujeres. Por otro lado, la DUDH abarca artículos que establecen y resaltan la igualdad de derechos para todos.

Asimismo, es importante señalar que la actividad pedagógica siguió un patrón pregunta-respuesta-evaluación (P-R-E), es decir, el profesor preguntó para cada grupo sobre el artículo/contenido leído, los niños respondieron y sus respuestas fueron evaluadas con destaque para aquellas más importantes, de acuerdo con la visión del adulto. El patrón P-R-E es señalado como un

patrón típico de interacciones asimétricas, en las cuales el profesor ejerce el papel social de control y de transmisión del conocimiento. De acuerdo con Oliveira (1997), es un patrón característico de la interacción verbal de la educación tradicional, constituyéndose una estrategia discursiva que no abre espacio para la negociación y construcción conjunta de significados entre profesores y alumnos. El patrón P-R-E presupone que existe una respuesta correcta para la pregunta realizada por el profesor, y también presupone que profesores y alumnos tienen papeles específicos y restrictos en el contexto de las interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor es aquel que sabe y el alumno necesita demostrar que sabe lo que el profesor espera de él. La tarea del profesor es evaluar y dar un retorno al alumno sobre su proceso de aprendizaje. Otra cuestión importante es que el patrón P-R-E no permite la alternancia entre los interlocutores de las actividades, siendo que esta última es una característica central del proceso de interacción verbal participativo (Oliveira, 1997). La falta de alternancia entre los interlocutores de la actividad estructurada fue evidente en todos los episodios delimitados y analizados, de la misma forma que aparece en los dos fragmentos presentados. Las interacciones, en el momento de la discusión grupal, se concentraron entre los alumnos portavoces de cada grupo pequeño y el profesor. Los otros alumnos participantes se limitaron a escuchar y esperar el momento de hablar.

Volviendo a las directrices de la EDH, y especialmente al Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (Unesco, 2012), podemos decir que en la actividad pedagógica observada fue privilegiada la dimensión ‘los derechos humanos en el contexto educativo’, que destaca la importancia del aprendizaje de los DDHH a través de los planes de enseñanza y estudio, de los materiales didácticos y de los métodos pedagógicos y de capacitación. Entre tanto, ese aprendizaje de los DDHH no asumió un carácter histórico, ni tuvo lugar en un proceso participativo, de acuerdo con la resolución 1 de 30 de mayo de 2012 (Poder Ejecutivo do Brasil, 2012). La complejidad de los procesos de construcción de valores sociales fue desconsiderada. Por otro lado, en el análisis de las interacciones que se establecieron entre los niños y el profesor (currículo oculto) es evidente que los contenidos relacionados a los DDHH fueron presentados a partir del modelo de transmisión unidireccional del conocimiento. En ningún momento, hubo una coconstrucción de nuevos elementos socioculturales por parte de los participantes, a partir de sus respectivos papeles sociales, de sus conocimientos y de su experiencia personal (Valsiner, 1989; 2007).

Aunque el aprendizaje de los DDHH sea una temática señalada como relevante por los educadores, todavía son cambios necesarios en el posicionamiento de los educadores delante de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como apuntamos en la introducción del presente trabajo, la EDH implica modificaciones que van más allá de los objetivos de la educación, abarcando las interacciones características del contexto escolar y el papel de la escuela en relación con la formación de creencias y valores éticos y morales (Tavares, 2007).

5. CONCLUSIONES

De acuerdo con autores como Fernandes y Paludeto (2010), Klein y D'Água (2015) y Matos (2017), la educación que envuelve los DDHH todavía no forma parte de la práctica ni del currículo de la escuela brasileña, quedándose relegada a los textos legales. Aunque algunas escuelas realicen acciones para promover la EDH, esas acciones no hacen parte de una planificación intencional, sistematizada y consciente, plasmada en el Proyecto Político Pedagógico (PPP) de las instituciones. Por otro lado, no existe una reflexión sobre las prácticas pedagógicas y las interacciones/relaciones sociales del ambiente escolar, como escenario fundamental de la EDH. Ese panorama no es exclusivo de la escuela brasileña. En nivel internacional, algunos estudios, como el de Muñoz (2014) muestran las dificultades prácticas que surgen en la escuela a la hora de implementar proyectos de formación de valores para la convivencia.

Uno de los desafíos enfrentados por la escuela contemporánea está relacionado con el mantenimiento de un modelo tradicional y unidireccional de transmisión del conocimiento. Como se mencionó anteriormente, de acuerdo con dicho modelo, los significados compartidos socialmente deben ser transmitidos por personas con más experiencia, siendo papel del sujeto la asimilación pasiva de los contenidos transmitidos con el intuito de adaptarse a la sociedad. El modelo enfatiza una relación asimétrica que no abre espacio para el posicionamiento activo del sujeto que 'recibe' la cultura. Siendo así, las prácticas pedagógicas pautadas con base en ese modelo limitan el protagonismo del alumno y, consecuentemente, la EDH y la educación para la ciudadanía, que deben tener como base la participación plena del individuo en todas las instancias y a partir de sus vivencias e historias sociales (Fernandes y Paludeto 2010). Tanto el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (Unesco, 2012) como el Plano Nacional de Educación en Derechos Humanos (Ministério da Educação e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006) señalan la importancia y necesidad de desarrollar una pedagogía participativa, promover la EDH como elemento relevante para los alumnos y fomentar discusiones sobre temas fundamentales para los DDHH.

Fernandes y Paludeto (2010) señalan que esas propuestas, leyes y acciones programáticas deben ser discutidas con los docentes, entendiendo que son ellos

los actores de los cuales podemos obtener, o no, la adhesión necesaria para el desarrollo de un nuevo paradigma educativo. La formación de profesores para la EDH todavía es tímida, aunque los diversos sistemas de enseñanza y los centros de formación de profesores ya trabajen en esa perspectiva. La formación de profesores para la EDH, desafío importante del escenario educativo actual, debe contemplar tanto el conocimiento y análisis de sus propuestas como el análisis y cuestionamiento de las diferentes prácticas pedagógicas implementadas en la escuela. Asimismo, presupone un cambio en la visión del trabajo docente. Los profesores no deben ser vistos como ‘técnicos’ responsables por la enseñanza, sino como profesionales que pueden movilizar novedades en procesos personales y grupales de naturaleza cultural y social.

Sobre el análisis y cuestionamiento de las prácticas pedagógicas en la perspectiva de la EDH, señalamos la necesidad de más investigaciones, específicamente en el contexto brasileño. De acuerdo con un estudio realizado por Bajerski (2015), la mayoría de las investigaciones realizadas en Brasil de 2011 a 2015 se centran en el tema de los DDHH de manera general. Existen pocos estudios sobre la EDH y las prácticas pedagógicas del contexto escolar, así como hay pocas investigaciones sobre la EDH y la formación de los educadores. Siendo así, también señalamos como especialmente importante la incrementación de estudios sobre la formación inicial de los profesores en la perspectiva de la EDH. Para Benevides, Amorim y Rego (2018), la EDH en la enseñanza superior es tratada de manera elemental y desarticulada en relación con los debates contemporáneos sobre los DDHH. Los diversos cursos de formación de docentes necesitan fortalecer sus prácticas educativas, incluyendo la EDH en el cotidiano de las instituciones de enseñanza superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajerski, A. (2015). Análise bibliométrica da produção científica sobre educação e direitos humanos. *Anais do XII Congresso Nacional de Educação* (EDUCERE 2015), Curitiba, Brasil, 12. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21218_10164.pdf
- Barreto, A. M. R. F. (2004). *Educação infantil: Crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e desenvolvimento da criança* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Barrios, A. (2009). *Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil: Um estudo sociocultural construtivista* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

- Barrios, A. (2013). *Diálogo ou heteronomia no Ensino Fundamental? Desenvolvimento moral, cultura e práticas educativas* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Benevides, M., Amorim, R. y Rego, E. (2018). Educação em Direitos Humanos e Ensino Superior: Uma Análise do Currículo e da Formação Docente nas Licenciaturas do Instituto Federal do Ceará. *Contexto & Educação*, 33(104), 291-322. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2018.104.291-322>
- Branco, A. (1989). *Socialização na pré-escola: O papel da professora e da organização das atividades no desenvolvimento de interações sociais entre crianças* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, SP, Brasil.
- Branco, A. (2003). Social development in cultural context: Cooperative and competitive interaction patterns in peer relations. En J. Valsiner y K. J. Connolly (Orgs.), *Handbook of Developmental Psychology* (pp. 238-256). Londres: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781848608306.n11>
- Branco, A. y Mettel, T. (1995). O processo de canalização cultural das interações criança-criança na escola. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 11(1), 13-22.
- Branco, A., Barreto, A. R. y Barrios, A. (2018). Educational practices and young children's socio-moral development: a cultural psychological approach. En M. Flee y B. V. Oers (Orgs.), *International handbook of early childhood education* (pp. 795-814). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_39
- DeVries, R. y Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- DeVries, R. y Zan, B. (2003). When children make rules. *Educational Leadership: Building Classroom Relationship*, 61(1), 64-67.
- Fernandes, A. y Paludeto, M. (2010). Educação e Direitos Humanos: desafios para a escola contemporânea. *Cadernos Cedes*, 30(81), 233-249. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000200008>
- Kelman, C. y Branco, A. (2004). Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 10(1), 93-106.
- Klein, A y D'Água, S. (2015). A educação em Direitos Humanos nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas de São Paulo. *Educar em Revista*, (55), 277-292. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38443>
- Koga, V. y Rosso, A. (2016). Análise da produção científica acerca da educação moral na escola. *Psicologia da Educação*, 43(2), 47-57.
- Lima, M. (2000). *Silêncio elou participação? A questão da disciplina na concepção e na prática de professoras da 1ª. Série do Ensino Fundamental* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

- Lima, S. (2017). Indisciplina em sala de aula: concepções, interação social e ação docente - uma análise qualitativa. *Atas do 6to. Congresso Ibero-americano de Investigação Qualitativa em Educação (CIAIQ 2017)*, Salamanca, España, 6. Recuperado de <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1404>
- Magendzo, A. (2006). *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Santiago: LOM Ediciones.
- Manzini, R. (2013). *Bullying no contexto escolar: prevenção da violência e promoção da cultura de paz na perspectiva de adultos e crianças* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Matos, F. (2017) *Educação em Direitos Humanos: concepções e práticas educativas* (Dissertação de Mestrado). Lisboa, Portugal: Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Menin, M. (2002). Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 91-100. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100006>
- Ministério da Educação e Secretaria Especial dos Direitos Humanos (2006). *Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: MEC.
- Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Conselho Nacional de Educação e Câmara Nacional de Educação Básica (2013). *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica*. Brasília: MEC/SEF.
- Muñoz, M. (2014). Diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de convivencia escolar y enfoque de derechos humanos. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 14 (3), 1-18. <https://doi.org/10.15517/aie.v14i3.1609>
- Oliveira, M. (1997). Eventos interativos em sala de aula: estratégias discursivas do professor. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 3(2), 84-99.
- Palmieri, M. (2003). *Cooperação, competição e individualismo: uma análise micro-genética de contextos de desenvolvimento na pré-escola* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Poder Executivo do Brasil (2012) Resolução No. 1, de 30 de maio de 2012. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, seção 1, p. 48. Brasília: Poder Executivo.
- Ratner, C. (2002). *Cultural Psychology: Theory and Method*. Nueva York: Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0677-5>

- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Salomão, S. J. (2001). *Motivação social: Comunicação e metacomunicação na co-construção de crenças e valores no contexto de interações professora-alunos* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Silva, C. y Menin, M. (2015). Análise das relações entre escola e comunidade em projetos de educação em valores. *Anais da 41^{ts}. Association for Moral Education Conference*, Rio de Janeiro, Brasil, 41. Recuperado de <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/anaisame/article/viewFile/1388/874>
- Tappan, M. B. (1992). Texts and contexts: Language, culture, and the development of moral functioning. En L. T. Winegar y J. Valsiner (Orgs.), *Children's development within social context* (pp. 93-117). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Tappan, M. B. (1997). Language, culture and moral development: A Vygotskian perspective. *Developmental Review*, 17(1), 78-100. <https://doi.org/10.1006/drev.1996.0422>
- Tappan, M. B. (1998). Moral education in the zone of proximal development. *Journal of Moral Education*, 27(2), 141-160. <https://doi.org/10.1080/0305724980270202>
- Tavares, C. (2007). Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. En R. M. G. Silveira (Org.), *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 487-503). João Pessoa: Editora Universitária.
- Unesco (2012). *Plano de Ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos* (Primeira Fase). Brasília: Unesco.
- Vallance, E. (1983). Hiding the hidden curriculum: An interpretation of the language of justification in Nineteenth Century Educational Reform. En H. Giroux y D. Purpel (Orgs.), *The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery?* (pp. 9-27). Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- Valsiner, J. (1989) *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of Cultural Psychology*. Nueva Delhi: Sage.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Concepciones sobre afectividad en docentes que trabajan en aulas hospitalarias en Chile

SYLVIA CONTRERAS SALINAS*

Universidad de Santiago de Chile– Chile

FLOR ROMERO ORMEÑO**

Universidad de Santiago de Chile– Chile

Recibido el 21-11-18; primera evaluación el 05-12-19;
segunda evaluación el 08-02-20; aceptado el 19-02-20

RESUMEN

Este artículo describe las concepciones de afectividad en los discursos de docentes que trabajan en un aula hospitalaria perteneciente a un hospital público de la Región Metropolitana en Chile, considerándola como una experiencia multidimensional, desde la cual se configura la práctica docente. La metodología y procedimientos corresponden a un enfoque cualitativo, específicamente, un estudio de caso. Para esto, se entrevistó a la totalidad del equipo docente que atiende a niños diagnosticados con cáncer. Los principales hallazgos indican que la categoría afectividad no es visualizada como un fenómeno que sea teorizado y recreado en el discurso de los docentes entrevistados. Finalmente, se concluye señalando que es necesario avanzar en valorar y esclarecer la afectividad puesta en juego en el acto educativo.

Palabras clave: afectividad, docentes, pedagogía hospitalaria

* Doctora en Pedagogía de la diversidad sociocultural por la Universidad Complutense de Madrid. Magister en Educación con Mención en Currículo y Evaluación. Socióloga y profesora de Educación diferencial. Docente e investigadora en distintas universidades chilenas, entre ellas, la Universidad de Santiago de Chile. En 2015, se adjudica un proyecto Fondecyt (Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico) de Iniciación titulado: Trayectorias educativas y saberes socialmente producidos que despliegan mujeres inmigrantes en los procesos de inclusión en la Región Metropolitana de Chile. Correo electrónico: sylvia.contreras.s@usach.cl

** Egresada de técnico en Educación Parvularia del Colegio Politécnico Santa Ana. Licenciada en Educación. Docente de Educación general básica por la Universidad de Santiago de Chile con mención en Lenguaje, Comunicación y comprensión del Medio Social. Docente de Lenguaje en una escuela de la comuna de Santa Cruz, VI Región, Chile. Correo electrónico: flor.ormeno@gmail.com



Conceptions about affectivity in teachers working in hospital classrooms in Chile

ABSTRACT

This article describes the conceptions of affectivity in the speeches of teachers who work in a hospital classroom belonging to a public hospital in the Metropolitan Region in Chile are explored, considering it as a multidimensional experience, from which the teaching practice is configured. The methodology and procedures correspond to a qualitative approach, specifically, a case study. For this, the whole teaching team that attends children diagnosed with cancer was interviewed. The main findings indicate that the category affectivity is not visualized as a phenomenon that is theorized and recreated in the discourse of the teachers interviewed. Finally, it is concluded that it is necessary to advance in valuing and clarifying the affectivity put into play in the educational act.

Keywords: affectivity, teachers, hospital Pedagogy

Concepções sobre afetividade em professores que trabalham em salas de aula hospitalares no Chile

RESUMO

Este artigo descreve as concepções de afetividade nos discursos de professores que trabalham em uma sala de aula de um hospital público de um hospital público da Região Metropolitana do Chile, considerando-a como uma experiência multidimensional, a partir da qual se configura a prática docente. A metodologia e os procedimentos correspondem a uma abordagem qualitativa, especificamente, um estudo de caso. Para isso, toda a equipe de ensino que atende crianças diagnosticadas com câncer foi entrevistada. Os principais achados indicam que a categoria afetividade não é visualizada como um fenômeno teorizado e recriado no discurso dos professores entrevistados. Por fim, conclui-se que é necessário avançar na valorização e clarificação da afetividade posta em ação no ato educativo.

Palavras-chave: afetividade, professores, pedagogia hospitalar

1. INTRODUCCIÓN

Considerando que en la actualidad se han ido registrando cambios en la educación formal y no formal, particularmente en y desde los desafíos de educación inclusiva, es innegable su efecto en las nuevas responsabilidades de los docentes, conformándose especificidades que generan demandas en relación con la formación inicial como al desarrollo profesional docente, que comprometen su identidad profesional. Además, se encuentra tensionada por la necesidad de atender la diversidad en y, desde una educación humanizada, que atienda a la condición de vulnerabilidad (Carabantes y Contreras, 2020; Nunes, 2019), especialmente en el contexto de las aulas hospitalarias.

1.1. Derecho a la educación: aulas hospitalarias y trabajo docente

La Declaración Universal de Derechos Humanos señala en el artículo 26 que toda persona tendrá derecho a educarse. Agrega que la enseñanza «tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales» (Organización de las Naciones Unidas, 2015, p.8).

Particularmente, existen niños, niñas, adolescentes y jóvenes que, por razones de salud, deben permanecer temporalmente hospitalizados, generando una situación de desventaja dentro del sistema educativo, con posibles alteraciones emocionales. Es así que se requiere una respuesta educativa que garantice la continuidad del proceso educativo contemplando las necesidades de tipo afectivo (Garrido, 2016).

Una de las respuestas frente a esta situación es la pedagogía hospitalaria, la cual constituye una modalidad educativa cuyo principal objetivo es hacer efectivo el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes hospitalizados, previniendo la marginación sociocultural y del sistema educativo (Arredondo, 2014; Ministerio de Educación, 2003). En otras palabras, se busca que los estudiantes se reintegren a la escolaridad, adaptando las clases a las distintas formas de aprender, respetando ritmos, capacidades, motivaciones e intereses particulares (OREALC/Unesco, 2007). El docente debe generar una relación con el estudiante para que exprese sus afectaciones, emociones y pensamientos para disminuir su miedo y ansiedad, generadas por habitar en un espacio adverso.

En otras palabras, la pedagogía hospitalaria se define como una disciplina que estudia e integra actuaciones educativas y psicoeducativas dirigidas a personas que padecen diversas enfermedades y a sus familias, intentando dar respuesta a sus necesidades biopsicosociales, para desarrollar sus potencialidades

y mejorar su calidad de vida (Molina, 2017). Para esto, se diseñan e implementan una serie de actividades con la participación de profesionales del área de la salud y la educación, cobrando sentido el trabajo multidisciplinario entre equipos (Arredondo, 2014).

A nivel regional, la pedagogía hospitalaria se reconoce a partir de la Declaración de los Derechos del Niño, Niña o Joven Hospitalizado o en Tratamiento, de América Latina y El Caribe en el Ámbito de la Educación, proclamada en 2009 y validada oficialmente en 2013. Este documento se compone de doce artículos que contemplan todos los niveles de escolaridad, incluyendo la modalidad diferencial y especial, además de las respectivas normativas para los recintos médicos y escolares (Red Latinoamericana y del Caribe [Redlaceh], 2009).

En este contexto, el rol de los docentes que trabajan en las aulas hospitalarias resulta relevante, sin embargo, tampoco se encuentra ajeno a tensiones y desafíos, así como al hecho que la definición de su labor se configura en los profundos cambios producidos en el trabajo docente, fruto del impacto de los procesos de precarización laboral, el incremento de las tareas y responsabilidades asignadas, el aumento de las problemáticas de salud mental, así como una suerte de crisis de sentido de la práctica docente.

Se podría pensar que lo descrito es más agudo en el caso de las escuelas o aulas hospitalarias, donde los docentes deben tener presente las diversas situaciones o afecciones de cada estudiante, más aún si se atiende en las modalidades de domicilio, aulas multigrado o atención «cama a cama» en el hospital. Esto ocurre en un contexto, donde no siempre la labor que los docentes desarrollan es bien valorada, especialmente cuando el personal de salud muestra una actitud pasiva y desinteresada frente al aula que funciona en el hospital (Sánchez y López, 2016).

Conjuntamente, el trabajo del profesor en estas modalidades educativas adquiere un carácter preminentemente relacional, afectivo y emocional, lo que lleva a que el discurso se organice en torno a la formación de vínculos y a una pedagogía desde los afectos (Bustos y Cornejo, 2014), basada en una real implicación (Contreras y Ramírez, 2014). Es decir, una educación de la fragilidad y finitud cobra realce (Mèlich, 2003), una educación que «no esquivo lo lábil de la existencia humana, sino más bien encuentra sentido en la acción de ahondar en su vulnerabilidad, en lo agrietado del existir, en sus claros oscuros» (Contreras, 2012, p.80).

En este contexto, se apela a una pedagogía del tacto, que tiene como principios la responsabilidad, la oportunidad, la ocasión y el arte de la improvisación: Una pedagogía que trata a cada persona como un ser singular, único

e irrepetible (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006). En otras palabras, se aspira a una pedagogía desde la ética, donde se hable acerca de las consecuencias que tienen nuestras acciones y el valor de las mismas, referido tanto a la alteridad responsable (se es responsable siempre de algo o alguien) como a la corresponsabilidad (ejecución de las acciones). Esperando que la labor docente promueva una ética del cuidado en que los docentes sean «capaces de adaptarse a diferentes situaciones, de trabajar adecuadamente el tema afectivo y emocional» (Reyes-Laredo, Martín-Rubio, y Daza-Navarro, 2018, p. 10).

2. MARCO TEÓRICO

Si aceptamos la complejidad e importancia del quehacer educativo en las aulas hospitalarias, la perspectiva fenomenológica nos permite develar las experiencias que se constituyen en ese espacio educativo con la posibilidad de re-significar lo educativo, especialmente en y desde el fenómeno de la afectividad. En otras palabras, «tener un “modo de ver”, por medio del cual se ve lo puesto entre paréntesis, lo suspendido, la epojé del mundo naturalmente educativo» (Jiménez y Vázquez, 2017, p. 255), posibilitando nuevas significaciones ligadas a las concepciones que construyen los docentes. Elementos que a continuación desarrollamos.

2.1. Experiencia afectiva: implicancias y alcances desde la perspectiva fenomenológica

Tal como lo plantean algunos investigadores, en el marco de las políticas públicas, la labor docente se ve enfrentada a contradicciones sustantivas que afectan también a quienes la desempeñan en las aulas hospitalarias, evidenciándose, que dicho trabajo se encuentra tensionado por versiones «identitarias» que apuntan a la dimensión afectiva y emocional de su labor (Soto et al., 2016).

En este sentido, Ascorra (2009) refiere que el trabajo docente se identifica como inmaterial por realizarse predominantemente en la dimensión afectiva. Sin embargo, situar su desempeño en la categoría de docente afectivo podría tender a confundir temas como la responsabilidad profesional, puesto que contribuye a invisibilizar los aspectos estructurales y materiales que los afectan, debido a que las soluciones planteadas frente a las dificultades quedarían principalmente en el plano afectivo (Soto et al., 2016). Desde aquí, intentamos relevar que la afectividad no solo da cuenta de la afectación del sujeto en y desde el mundo, sino que es inherente al dominio moral, ético y político (Bortolan, 2017; Slaby, 2016; Elpidorou y Freeman, 2015; Freeman

y Elpidorou, 2015), dando cuenta, incluso, de una afectividad normativa (Núñez, Núñez e Irisarri, 2017).

En consonancia, la afectividad adopta una función reveladora y estructuradora del contexto y las posibilidades que constituye el «ser en el mundo». Por tanto, desde la experiencia afectiva se revela el significado de la compleja existencia, debido a que la afectación que se muestra en su habitar le es constitutiva (Heidegger, 1974). A partir de aquí, el sentido de la práctica de la afectividad se define, ontológicamente, como una experiencia de «sí mismo» que implica estar afectado como condición ontológica que encuentra su fundamento en el mundo, específicamente, en el modo de la pasividad situada en el «estar-en-la-realidad-del-mundo» (Ballen, 2012).

Asimismo, es importante considerar que la noción de afectividad hace referencia a la pluralidad de sentimientos que se pueden experimentar, y abarca tanto estados intencionales como no intencionales, emociones efímeras y de larga duración, estados de ánimo, rasgos de carácter e incluso intuiciones, destacando desde la perspectiva fenomenológica que la experiencia afectiva está conectada además con estados cognitivos como creencias y juicios, así como también a deseos y acciones. En otras palabras, se encontraría intrínsecamente relacionada a lo encarnado y situado del devenir humano (Bortolan, 2017).

En este marco, cobra relevancia profundizar en la experiencia afectiva, la que adopta diversos matices en los distintos escenarios, y en las relaciones entre los agentes participantes, particularmente en las aulas hospitalarias, en especial, cuando se plantea comprenderla asociada a dinámicas transpersonales intensas, que se vinculan a una multiplicidad de «otros» anclados a diversos entornos. Es decir, una afectividad situada y material.

Admiten que tanto la estructura de la experiencia afectiva como su conexión con otras dimensiones de la experiencia humana tienen un papel fundamental, especialmente en el aspecto cognitivo, las prácticas socioculturales y la dimensión ética y moral, es decir, la afectividad impacta en el conocimiento y el comportamiento moral, y, por tanto, en la dimensión evaluativa (Bortolan, 2017). En este sentido, propone que las experiencias afectivas serían evaluaciones sentidas, a través de las cuales juzgamos a personas, eventos o estados de cosas, como poseedores de un valor particular.

Del mismo modo, las propiedades axiológicas que se movilizan en la existencia se experimentan a través de los diferentes tipos de estados afectivos. Al respecto, Slaby (2016) puntualiza que la experiencia de una emoción implica, generalmente, la presencia de una inclinación a actuar de cierta manera, debido, principalmente, a los componentes motores asociados con las emociones. Por tanto, la afectividad movería a actuar de formas particulares,

estrechamente relacionadas con las evaluaciones y la experiencia afectiva. Seyler (2016) señalaría una asociación entre afectividad e intencionalidad.

En este punto, es necesario detenerse a reflexionar acerca de cómo estamos concibiendo la afectividad. Al respecto, muchos autores coinciden en la complejidad de consensuar una definición, puesto que su contenido se encuentra en todas las experiencias del sujeto. No obstante, afectividad viene de la palabra afectación, del latín *affectatio*, y hace referencia a una impresión interior producida por factores externos o internos. Así, la afectividad da cuenta de una serie de procesos psíquicos, entre los cuales podemos identificar emociones, sentimientos y pasiones, manifestaciones propias del ser humano que anuncian la manera en que nuestro ser interior es afectado por todo lo que ocurre en su exposición al mundo. Llama la atención que para autores como Meylan (2017), incluso las intuiciones serían estados afectivos similares a las emociones, más que simples procesos perceptuales.

Por lo tanto, desde una perspectiva fenomenológica, la existencia cotidiana estaría impregnada de una multitud de experiencias afectivas, en que la mayor parte de las emociones, los estados de ánimo y los sentimientos están presentes para nosotros de forma próxima y enérgica. Desde aquí, la propia afectividad conlleva una fuerza que nos motiva e incluso nos obliga a perseguir ciertos objetivos. Estas experiencias significativas revelan ciertas características de las situaciones en las que participan los sujetos y, por tanto, pueden arrojar luz sobre la definición de situaciones y la información acerca de cómo actuar en ciertos contextos (Elpidorou y Freeman, 2015).

Dichas comprensiones nos llevan a deducir que la experiencia afectiva es una dimensión en la que es posible intervenir. Desde la perspectiva de Foucault (1990), se movilizan tecnologías que encauzan, producen y canalizan la experiencia. Por otra parte, Slaby (2016) señala que es posible conformar complejas estructuras de sentimientos, con el propósito expreso de facilitar la lealtad frente a modos de ser o de comportarse, que a su vez resultan conducentes a los objetivos de una determinada institución y/o empresa. Ilustrativamente, podríamos remitir a los vínculos afectivos que establecen con niños y adultos los profesionales docentes que trabajan en las aulas hospitalarias. Estos vínculos que se entrelazan con un trabajo omnipresente y con recompensas espirituales son difíciles de definir desde la experiencia afectiva, puesto que carecen de un espacio para la evaluación crítica, debido a que, según Butler (2007), somos nuestros propios apegos afectivos.

Del mismo modo, desde la perspectiva fenomenológica, la agencia se constituye en un entramado cognitivo-afectivo, en un compromiso y respuesta corporal, cuyo resultado es que no solo los cerebros de los sujetos se movilizan

en el aprendizaje, sino que también lo hace la sintonía corporal y afectiva con su entorno (Maiese, 2017), vislumbrando la afectividad como raíz del capital simbólico y motor de la constitución de la subjetividad (Ferme, 2009).

Así, desde las actuales discusiones respecto a la afectividad, podemos señalar que actualmente no es posible concebirla como una mera cuestión de procesos ligados al organismo, sino más bien como una susceptibilidad constituida por estructuras del entorno, contribuyendo con ello a que la experiencia afectiva pueda ser comprendida como una práctica cultural estructurada activamente desde el entorno por un agente o un grupo de agentes, con el fin de lograr objetivos relacionales y realizar cambios conducentes a un bien-estar.

Adicionalmente, otorgar al proceso el carácter de experiencia nos permite dar cuenta que en ella irrumpe el acontecer, la posibilidad, lo improbable e imposible, la extrañeza, la fluidez y la continuidad-discontinuidad que se configura desde un «materialismo de lo incorporal» (Contreras, 2012). En palabras de Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006), daría cuenta de lo que nos acontece y singulariza, porque no responde a lo planificado. En suma, tal como lo señala Trebisacce (2016), la experiencia es una invención epistémica que tiene como objetivo dar cuenta de aquello que resulta excedente, subsidiario o invisible a la ciencia legitimada como tal. Por tanto, la experiencia educativa implica que todo saber se localiza en un mundo de experiencias vividas. En que la labor docente se constituye en una existencia sensible de afecciones y afectos propios del mundo de la vida, en que lo vivido se orienta a la búsqueda de sentido (Jiménez y Vázquez, 2017).

2.2. Un estudio sobre las concepciones

Consideramos que reconocer las concepciones que fundamentan las acciones docentes puede contribuir a una pedagogía del tacto desde una ética responsable, que restaure nuestra humanidad y acoja la vulnerabilidad, contingencia, precariedad y finitud de la condición humana. Se comprende que las concepciones se encuentran ligadas a las actitudes, expectativas y creencias, y que todas ellas instituyen y constituyen las prácticas.

Estas prácticas que pueden ser entendidas en referencia tanto a las concepciones como a los significados que le atribuyen y que están enmarcados por dimensiones sociales, culturales históricas y políticas. Es decir, su principal característica sería su carácter eminentemente social, ya que se fundamentan e interrelacionan en espacios y situaciones culturalmente compartidas (Hidalgo y Murillo, 2017). En otras palabras, las concepciones se constituyen como organizadores implícitos, que en el caso de los docentes abarcan tanto sus

conocimientos profesionales como sus creencias, las que se entrelazan con la experiencia profesional y objetivan en el contacto con la realidad escolar (Prieto y Contreras, 2008).

A partir de aquí, queda en evidencia que la preocupación por conocer las concepciones respecto a la afectividad tiene su razón en el deseo de relevar la experiencia afectiva en la acción educativa, en función de los escenarios formativos y sociales donde esta se configura, permitiendo comprender dicha experiencia en función del papel que cumple en el acto educativo mismo, el cual es eminentemente social, político, cultural, normativo y ético (Contreras y Ramírez, 2015). De esta manera, es posible recuperarla del ámbito a la que ha sido relegada como una mera entidad intrapsíquica, inherente al proceso individual.

Lo anterior resulta pertinente cuando la experiencia educativa adopta un carácter positivista, prescriptiva, taxonómica, normativa y reguladora, para alcanzar fines prácticos y utilitarios, o el legado de un bien moral y epistemológico de un mundo racional y lógico (Jiménez y Vázquez, 2017)

Este trabajo se justifica en la posibilidad que a partir de estos hallazgos se pueda comprender la importancia de abordar este aspecto en la formación inicial y continua de los docentes, constituyendo un desafío en términos epistemológicos, teóricos, metodológicos y didácticos, al considerar las particularidades de algunas modalidades educativas, como son las aulas hospitalarias.

Con todo, este artículo se plantea como objetivo principal describir las concepciones de afectividad que elaboran docentes que trabajan en un establecimiento educativo, ubicado al interior de un centro hospitalario, en la Región Metropolitana de Chile.

3. METODOLOGÍA

Los resultados que se exponen a continuación corresponden a un estudio de carácter descriptivo (Cazau, 2006), en la medida que se investiga e intenta describir una situación actual, tanto en el ámbito de la educación como de las ciencias sociales, relacionado particularmente con la experiencia afectiva de docentes de aulas hospitalarias.

El diseño de esta investigación responde a un estudio de caso (Stake, 2007). Para este ejercicio, el «caso» lo constituye una escuela hospitalaria, situada en un hospital público de la Región Metropolitana de Chile. En este sentido, se abordan las concepciones como organizadores de las prácticas que los docentes atribuyen a su trabajo, desde un enfoque cualitativo (Flick, 2007). Este método permite analizar significados, vivencias y creencias que se

presentan en los relatos de docentes, otorgando sentido a las experiencias que configuran su labor dentro de un hospital.

El establecimiento atiende, en promedio, a treinta niños con diagnóstico oncológico. Para efectos de esta investigación, fue escogido atendiendo a su disponibilidad para participar. En cuanto a los participantes, estos correspondieron al total del equipo docente, integrados por seis profesionales que realizan docencia (ver Tabla 1).

Tabla 1. Descripción de los participantes

Entrevistado/a	Edad	Profesión	Años de estudio	Años de experiencia	Años de trabajo en la escuela	Función en la escuela
Entrevistado 1	24	Profesor de Educación General Básica	5 años	2 años ½	Primer año	Profesor de segundo ciclo, de quinto al octavo básico y educación media
Entrevistada 2	27	Profesora de Educación General Básica y psicopedagoga	5 años	3 años	1 año ½	Profesora de primer ciclo, de primero a cuarto básico
Entrevistada 3	43	Profesora de Educación General Básica y licenciada en educación	5 años	15 años	11 años	Directora y docente de la escuela
Entrevistada 4	39	Educadora diferencial Educadora de párvulos	5 años de diferencial 3 años 1/2 de párvulo	12 años	12 años	Educadora de párvulos y jefa de UTP
Entrevistada 5	34	Diseñadora industrial cursando magíster en Arte en la salud y Arte-terapia	6 años de diseño 2 años de magíster	3 años	3 años	Profesora de artes plásticas
Entrevistado 6	27	Educador diferencial	5 años	5 años	5 años	Profesor en atención domiciliaria

Para la construcción de la información, se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas (Flick, 2007). El registro de la información de las entrevistas fue grabado en formato de audio, con la finalidad de ser transcrito posteriormente. La pauta de entrevista se elaboró en base a las siguientes temáticas: definición de afectividad, acontecimientos que inciden en la afectividad, dimensiones que constituyen la afectividad, expresiones de la afectividad, expresión de la afectividad en las aulas hospitalarias, propuestas pedagógicas, rol docente, barreras y oportunidades del trabajo docente en aulas hospitalarias, afectividad e infancia, afectividad y enfermedad, entre otras.

Para el análisis de la información, se consideró un enfoque cualitativo con énfasis en la interpretación de los relatos, las respuestas y/o declaraciones de los docentes, en el marco de una organización conceptual que guio el análisis de la información construida (Stake, 2007). Específicamente, se opta por el análisis temático. Un método que permite identificar, organizar, analizar en detalle y reportar patrones a partir de una cuidadosa lectura y re-lectura de la información recogida, que, según Miele, Tonon y Alvarado (2012), contempla las siguientes fases:

- Fase 1: Familiarización con la información, que consiste en la transcripción, lectura y relectura del material y anotación de ideas generales, buscando estructuras y significados.
- Fase 2: Generación de códigos iniciales, en que se organiza la información en grupos de un mismo significado codificando de manera inductiva y teórica la mayor cantidad de patrones en la información sin perder la perspectiva del contexto.
- Fase 3: Búsqueda de temas, es decir, un tema que capture algo importante de la información en relación con la pregunta de investigación.
- Fase 4: Revisión de temas, en que se realiza la re-codificación y el descubrimiento de nuevos temas.
- Fase 5: Definición y denominación de temas, incorporando la jerarquización
- Fase 6: Elaboración del meta-relato

Finalmente, dejamos constancia que se cumplió con los resguardos éticos considerando aspectos como confidencialidad y consentimiento informado de todos los participantes.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En términos generales, los hallazgos que se desprenden de nuestra investigación apuntan a tres aspectos centrales, dos de ellos son similares a los expuestos en la investigación desarrollada por Bustos y Cornejo (2014). Para estos investigadores, los sentidos atribuidos al trabajo en aula hospitalaria se aprecian en dos áreas de significación. Por un lado, facilitar la reinserción de estudiantes en la escuela formal y por otro, contribuir a establecer relaciones de aula como un espacio de normalidad. El tercer hallazgo, que nace al alero de nuestra investigación, hace referencia a la concepción de responsabilidad de los docentes, en relación con contener y acompañar a los niños en el proceso de tratamiento de su enfermedad.

En cuanto a la vivencia de las dimensiones afectivas del trabajo, se encontraron los mismos núcleos de significado identificados por Bustos y Cornejo (2014), relacionados con la validación de las emociones, su vivencia extrema y oscilante, la intensidad de los vínculos afectivos establecidos y la valoración de los aspectos afectivos del trabajo como un privilegio.

A modo de ilustración, el siguiente fragmento contiene lo expuesto por una entrevistada que lleva once años trabajando en aula hospitalaria:

«Aquí, yo creo que es un lugar súper privilegiado en cuanto a la afectividad. El contacto que uno tiene con los niños es mucho más cercano, los niños son súper respetuosos. Ahora... es difícil a veces, es súper contradictorio, porque uno tiene que ser súper afectivo con sus alumnos por el proceso que están llevando y ellos, como nos ven que los acompañamos, son mucho más cariñosos, son mucho más acogedores y mucho más receptivos a lo que nosotros les queramos entregar. Pero también por otro lado, hay niños que son mucho más retraídos, mucho más depresivos, que no se dejan mucho querer, o a veces no nos tienen confianza, pero son los menos» (E3).

Por consiguiente, creemos importante señalar que la categoría afectividad no estaría considerada como un fenómeno que es teorizado y recreado en el discurso de los docentes entrevistados, lo cual es considerado como un hallazgo de tipo general. Asimismo, se aprecia en sus relatos una débil consistencia y coherencia entre las diversas concepciones y nociones que constituyen su discurso.

Desde otro punto de vista, se señala que algunas de estas declaraciones contienen múltiples voces, percibiéndose como altamente pluralizadas, constatándose que en el discurso de un mismo participante convergen una serie de concepciones, que pasan de marcos descriptivos en torno a elementos constitutivos como las emociones y sentimientos, a marcos explicativos en función

de aspectos biológicos o neurológicos. Asimismo, transitan desde concepciones alojadas en una dimensión individual a una relacional y viceversa.

En este sentido, es relevante destacar un fragmento del discurso de una entrevistada que lleva doce años trabajando en aula hospitalaria. Ilustra un discurso multifocal en que se pueden apreciar diversas tonalidades y contenidos.

«Si yo tengo una emoción... quizás negativa frente al hospital, mi afectividad va a disminuir. Quizás mi relación o el trabajo que yo ejecute en ese lugar no serán del todo beneficioso para la parte que la recibe. Esto, si yo voy temerosa o si mis emociones no las tengo controladas. Para eso, hay que tener cariño, amor... bueno, todas las emociones en general, desde la rabia, la tristeza, la gran gama que hay, porque uno pasa por muchas» (E4).

Una posible respuesta para lo descrito se encontraría en la línea que señala que la experiencia afectiva no pasa por el discurso, aunque si lo hace por la vida cotidiana, constituyéndose en una experiencia que excede al lenguaje (Martínez-Chaparro, 2010).

Abordadas algunas generalidades de los hallazgos de la investigación y comprendiendo que son un marco de referencia imprescindible para el ejercicio interpretativo, nos corresponde dar cuenta de las diversas concepciones que cohabitan en los discursos de los participantes.

En primer lugar, están con relación a cómo definen la afectividad los docentes, la cual anuncian en oraciones precedidas por el verbo «es». Un verbo indicativo, singular, en tercera persona, intransitivo. Este verbo es acompañado frecuentemente en los discursos por el adverbio y/o pronombre indefinido «algo»

«...la considero como algo muy ligado a lo emocional, que es muy distinto a lo mental o a lo físico» (E1).

«La afectividad para mi es algo que va desde que nacemos hasta que la persona muere, se entiende como algo que está en todas las etapas de nuestra vida» (E6).

«... es algo que está presente siempre» (E1).

Se revela que la experiencia de la afectividad es concebida como un «algo», que, a pesar de su función como pronombre indefinido, posee límites y contornos que lo distinguen de otros fenómenos. Es decir, correspondería a un «algo» omnipresente y constituyente de la existencia. De este modo, remite a pensar en una señal indeterminada, haciendo referencia a aquello que no se puede nombrar o no se logra especificar.

En este sentido y desde la perspectiva de Cassirer (2016), la tarea primigenia de la conceptualización es particularizar la representación, es decir, atender a

la exigencia de la universalidad del concepto, lo cual se asimila a un vehículo que permite alcanzar la verdadera meta que es la precisión. No obstante, en el «algo» señalado por los/as entrevistadas se observa una situación distinta, ya que si bien en algunos fragmentos se aprecian afirmaciones y diferenciaciones —las cuales se acercarían a la precisión señalada por el autor—, en otros fragmentos se observa un ir y venir de imprecisiones sensibles, que parecen detenerse y encontrar algunos puntos de reposo.

Consideramos como puntos de reposo la asociación a la experiencia de cierta materialidad, que es posible de percibir y hasta cuantificar, pero, sobre todo, de controlar.

«...recibimos afectividad por parte de nuestros padres y después también nosotros vamos sintiendo un vínculo de apego» (E6).

«La afectividad uno la expresa y la demuestra en la medida que uno se sienta en confianza para poder hacerlo, en un lugar seguro para uno» (E2).

Así, recibir o no recibir afecto es una concepción que constantemente recorre los relatos de los docentes, remitiendo a una exterioridad más que a una experiencia de sí mismo. Es decir, no se estaría concibiendo como un estado de afectación en su relación con el mundo o en el mundo, sino que se aprecia, más bien, como una experiencia que se configura y emerge en las relaciones interpersonales y que es procesada y organizada desde lo individual, a partir de experiencias significativas.

«...me parece que es como las relaciones humanas que existen entre las personas» (E3).

Estas experiencias significativas estarían enmarcadas en todos los discursos, en mayor o menor medida, particularmente en la demostración de emociones y sentimientos positivos.

«La afectividad es toda demostración de cariño, ya sea física o emocional hacia alguien, todo lo que pueda sentir por alguien» (E2).

«Encuentro que hay niños demasiado cariñosos y otros a los que les falta un poco demostrar su afectividad» (E6).

«Yo en el fondo... como que siempre he pensado que una de las cosas más importantes de dar cariño, es que el otro quiera recibirlo. Entonces, por ejemplo, a veces hay uno que es muy efusivo, y va y abraza a una alumna y ella no quiere, entonces trato de ir enseñando ese tipo de cosas, que en el fondo... como que uno tiene un espacio privado, que no puede llegar a cualquiera y molestarlo, como que siempre tiene que ser mutuo» (E2).

Apreciamos en los discursos declaraciones asociadas a una evaluación sentida. En palabras de Bortolan (2017), la experiencia afectiva sería considerada como tal, en la medida que su propiedad axiológica emerja de estados afectivos relacionados con el apego y el amor. En este sentido, reconocemos que los discursos de los docentes conciben la experiencia afectiva como un proceso interactivo, que, no obstante, es padecido individualmente.

Desde aquí es posible establecer que la expresión de la afectividad es un tema central en los discursos de los docentes. Asimismo, descubrimos que, sin ser nombrado directamente, nuestros entrevistados hacen mención al cuerpo. Es decir, sus expresiones presentan algunas aseveraciones que identifican el ser-corporal en-el-mundo y el cuerpo como modo de expresión.

De este modo, y desde el discurso de los docentes, la condición corpórea de la experiencia afectiva se expresa en gestos y acciones solo entre niños. En otras palabras, el cuerpo de los niños tendría la condición de un cuerpo propio, vivido, sintiente: Un cuerpo que hace algo, que experimenta. Desde la perspectiva de Merleau-Ponty (1975), sería un cuerpo quiasmático, es decir, concebido como dualidad, en términos de sobre-posición, de mutua referencia entre experiencia afectiva y cuerpo.

«Bueno entre ellos también se expresan afectos, por el hecho de tener... por ejemplo, una niñita con silla de rueda necesita el estuche, y los niños demuestran su cariño ayudando» (E2).

«Ellos también son cariñosos, me abrazan, se acuerdan de cosas que hicimos la clase pasada, se acuerdan de uno, te prestan atención, te respetan y respetan la clase misma» (E5).

Sin embargo, cuando se hace referencia a su modo de expresión, los discursos aparecen más heterogéneos. Así, destacan aquellos en que el cuerpo ya no está presente y la expresión verbal aparece como el modo sintiente. En este sentido, nos recuerdan la tradición filosófica griega que enseña que los afectos se sitúan en oposición dialéctica a la razón. Específicamente, en la figura de Logos, quién «establece el orden del universo y la verdad oculta bajo las apariencias mundanas, prevaleciendo frente al caos de las pasiones introducido por pathos y eros» (D' Aubeterre, 2005).

En otros discursos se reconoce que la experiencia afectiva del cuerpo es concebida como intersubjetividad-intercorporalidad. A partir de aquí, la afectividad se configura como parte del mundo circundante, expresándose como una actuación en común de sujetos enlazados, social y culturalmente. Es decir, los otros son la aportación co-constituyente sin la cual no habría afectividad.

«Yo trato de expresar mi afectividad prestándoles atención, echándoles tallas, hablado de sus cosas, mostrándoles interés en sus temas, estimulándolos a que hagan... en mi caso actividades artísticas. Como fomentándoles el amor por la actividad artística y destacándoles mucho lo bueno, más que lo malo» (E5).

«La afectividad se percibe por distintos sentidos y más que sentidos, también por la intuición, que es un tipo de percepción muy sutil, donde uno puede discernir entre distintas emociones y sentimientos. Se pueden también expresar o manifestar de distintas formas» (E1).

En este último relato se aprecia que la afectividad «se percibe por distintos sentidos», destacando el hecho del «sentir», lo que se encuentra directamente relacionado con el concepto de afectividad investigado, por cuanto la experiencia subjetiva de «sentirse a sí mismo», es decir, de sentirse afectado, tal como señala el participante, ayuda a discernir entre distintas emociones y sentimientos, dando cuenta de una experiencia de sí mismo.

Del mismo modo, la afectividad es concebida por todos los docentes, en mayor o menor grado, como una experiencia socioculturalmente mediada, debido a que se configura a partir de las condiciones de vida, tanto materiales como del entramado de relaciones en que el sujeto se afirma. En otras palabras, la afectividad se constituye en las situaciones y lugares, así como en el cuerpo que habita y es habitado.

«Hay que reconocer las emociones que tenemos todos frente a cualquier actividad humana o relaciones que se dan en el aula, en el patio, en el hospital, o donde sea, las emociones que nos inundan a todos, y que nos permiten actuar y resolver según esas mismas emociones» (E4).

Tal como se desprende de los discursos de los participantes, es posible visualizar lo singular del acontecer educativo que se constituye en las aulas hospitalarias, donde la experiencia afectiva conforma una dimensión inherentemente social, en que hablar de afectividad es en última instancia, hablar de una afectividad colectiva.

«Creo que somos una institución muy carismática y que está en nuestros valores como institución entregar afecto a otros» (E3).

«Es una de las razones por las que los profesionales estamos acá, porque nos gusta, porque sentimos cariño y amor por este tipo de trabajo, y eso es súper necesario para que los niños lo perciban desde el momento en que llegan y confíen en los profesionales que están a cargo de ellos. Que los vean como personas reales, cercanas, en las que pueden confiar y que saquen algo positivo de tu vida» (E1).

«Pienso que somos una escuela bastante afectiva y muchas veces nos escapamos de los límites. Yo creo... creo que nuestro contexto hace que uno transgreda un poco los límites de la afectividad, ya que tenemos en ocasiones estudiantes que están complicados o tenemos en ocasiones estudiantes que fallecen y eso hace que uno se involucre y no solo con el estudiante, sino que también con su familia» (E6).

Los fragmentos anteriores confirmarían la idea de una afectividad colectiva, resaltando lo expresado por el entrevistado 6, quien señala la importancia del trabajo con la familia, sobre todo en el contexto hospitalario donde se viven experiencias de pérdida o dolor. En esta línea, retomamos lo señalado por Mèlich (2003), quién plantea la relevancia de educar en la fragilidad y finitud humana, específicamente a partir de la vulnerabilidad de los estudiantes. Asimismo, se realzan también los principios de la pedagogía del tacto que implementan los docentes, destacando los lazos que se proyectan entre los actores. A su vez, se apela a que las relaciones creadas en el contexto hospitalario son una de las principales razones por las cuales los docentes se sienten enamorados de su labor y aspiran a que los estudiantes confíen y se conecten con ellos.

5. CONCLUSIONES

Esta investigación y sus hallazgos permiten reflexionar acerca del concepto de afectividad. Concepto que, mediante el giro afectivo, da cuenta de un fenómeno que arrastra una sedimentación ideológica muy variada, fruto de incrustaciones históricas, políticas, culturales y territoriales. En el caso de los docentes que trabajan en el aula hospitalaria, remite particularmente a una determinada concepción de afectividad, que cobra forma y sentido en su asociación con la propiedad axiológica que emerge de los estados afectivos relacionados con el amor. Por ello, relevar esta asociación en y desde los discursos de los docentes implica asumir, de acuerdo a Parker (1992), que estas afirmaciones construyen un objeto, una realidad y, finalmente, una práctica docente. Por tanto, dicha premisa demanda comprender que restringir la afectividad a determinados estados afectivos significaría limitar la condición per se, propiciando una pedagogía que se aleja de lo humano. Entendiendo que humanizar es aceptar y habitar en un mundo que afecta.

Lo mencionado anteriormente, resulta relevante si consideramos lo que plantea Slaby (2016), en el sentido que la afectividad configura patrones, relaciones, disposiciones y significados, los que a su vez instituyen nuevas prácticas.

En consecuencia, consideramos que el estudio de las concepciones de la afectividad va más allá de exponer su contenido, tal como lo hemos hecho en este artículo. Debería, además, indagar acerca de su naturaleza, de manera que sea posible comprender cuestiones de fondo, por ejemplo, de qué forma se instituyen las prácticas y cuáles son los mecanismos de retorno a lo humano en la experiencia afectiva, en términos amplios y fenomenológicos.

En otras palabras, se aprecia que la afectividad es descrita por los docentes entrevistados como un medio para intensificar la vida, de acuerdo a un sentido más bien instrumental. Así y atendiendo al riesgo que implica que la afectividad se instale en un espacio protegido, surge el eco romántico, conservador e instrumentalizado de sitiar la afectividad, lo cual se aprecia en los discursos, en la ausencia de ideas relacionadas con el cuerpo, la afectación, la subjetividad, el carácter político, normalizador, social e histórico, que lleva al error de reservar la experiencia afectiva para el amor, conservándola en una arcaica caja de tesoros de la humanidad. Si bien, dicho tesoro es gestionado y manipulado de acuerdo a ciertos intereses, entre ellos, un sistema productivo releva como su más precioso recurso, la experiencia afectiva.

Por lo tanto, a pesar que en las concepciones se aprecia una dimensión relacional, esta cohabita subordinada a un rasgo solipsista de los sentimientos, emociones e intuiciones. En otras palabras, se visualiza la experiencia de sí mismo como una coexistencia, como la presencia de una radical alteridad. Sin embargo, esta forma de concebir la experiencia afectiva, por parte de los docentes, permite avanzar en develar una representación particular de dicha experiencia.

En este sentido, es relevante plantear que el cuerpo tiene una presencia muy difusa en las concepciones de los docentes, diluyéndose en sus discursos. Situación que prende una luz de alarma en el contexto educativo de un aula hospitalaria, ya que, frente al dolor de una enfermedad, los cuerpos adquieren una presencia insoslayable. A partir de aquí, las conclusiones desafían a los docentes a reconocer la revelación de la corporeidad como unidad de la experiencia afectiva y vital, humanizando la categoría de cuerpo y superando definiciones que lo asimilan a objeto, cosa sensible o materia inerte. De esta manera, se daría cabida a la promoción de existencias que se afirman en el cuerpo, transformándose, por tanto, en pura afectividad, coincidiendo con lo planteado por Ballén (2012) en cuanto a que «la revelación de la vida en el cuerpo tiene lugar en la afectividad» (p. 132).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arredondo, T. (2014). *La pedagogía hospitalaria en Chile*. Santiago: Mineduc.
- Ascorra, P. (2009). El gerenciamiento de los estados de ánimo: Estudio de caso en una organización chilena. *Época*, 20, 21-32.
- Ballén, J. (2012). El lenguaje fenomenológico de la afectividad en Michel Henry: la reconstrucción de una gramática de la subjetividad «a flor de piel». *Acta Fenomenológica Latinoamericana*, 4, 115-147.
- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mèlich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 1, 233-259.
- Bortolan, A. (2017). Affectivity and moral experience: an extended phenomenological account. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 16, 471-490. <https://doi.org/10.1007/s11097-016-9468-9>
- Bustos, C. y Cornejo, R. (2014). Sentidos del trabajo en docentes de aulas hospitalarias: las emociones y el presente como pilares del proceso de trabajo. *Psicoperspectivas*, 2(13), 186-197. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue2-fulltext-365>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Carabantes, E. y Contreras, S. (2020). Educación humanizada para una democracia humanamente democrática. *Revista Educación*, 44(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37637>
- Cassirer, E. (2016) *Filosofía de las formas simbólicas I*. México: FCE.
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: s/e.
- Contreras, S. (2012). Pedagogía vulnerable y diálogo de saberes. *Revista Integra Educativa*, 3(5), 77-94.
- Contreras, S. y Ramírez, M. (2014). Descolonizar la educación desde la crianza. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 297-309. <https://doi.org/10.15359/ree.18-2.15>
- Contreras, S. y Ramírez, M. (2015). ¿Es posible pensar en una pedagogía melancólica? *En-claves del pensamiento*, 9(17), 157-175.
- D' Aubeterre, L. (2005). La construcción cultural de los afectos en Ciudad Guayana: un estudio psicosocial discursivo sobre los procesos de elaboración de narrativas y prácticas afectivas urbanas. *Espacio Abierto*, 14(2), 279-304.
- Elpidorou, A., y Freeman, L. (2015) Affectivity in Heidegger I: Moods and Emotions in Being and Time. *Philosophy Compass*, 10, 661-671. <https://doi.org/10.1111/phc3.12236>

- Ferre, F. (2009). Apuntes sobre la subjetividad y la afectividad: el proyecto de autonomía y la dimensión prerreflexiva de las prácticas. En *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación. Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata y Fundación Paideia Galiza.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Freeman, L. y Elpidorou, A. (2015) Affectivity in Heidegger II: Temporality, Boredom, and Beyond. *Philosophy Compass*, 10, 672-684. <https://doi.org/10.1111/phc3.12273>
- Garrido, V. (2016). La resiliencia: una intervención educativa en pedagogía hospitalaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1), 79-89
- Heidegger, M. (1974). *Ser y tiempo*. Ciudad de México: FCE.
- Hidalgo, N. y Murillo, F. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Jiménez, M. y Vázquez, A. (2017). Lo educativo como experiencia fenomenológica. *Praxis & Saber*, 8(18), 253-268. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7243>
- Maiese, M. (2017). Transformative Learning, Enactivism, and Affectivity. *Studies in Philosophy and Education*, 36, 197-216. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9506-z>
- Martínez-Chaparro, Á. (2010). Apuntes sobre la noción de afectividad colectiva. *Pensando Psicología*, 6(10), 152-157. <https://doi.org/10.1692/issn.1900-3099>
- Mèlich, J. (2003). Finitud y contingencia. En K. González (Comp.), *Hilos y laberintos: irrupciones pedagógicas* (pp. 100-120) Madrid: Miño y Dávila.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Meylan, A. (2017). Rationality and affectivity of the intuitions. *Philosophiques*, 44, 31-47. <https://doi.org/10.7202/1040326ar>
- Mieles, M., Tonon, G. y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195-225.
- Ministerio de Educación (2003). *Escuelas y aulas hospitalarias: programa de educación especial*. Santiago: Mineduc.
- Molina, M. (2017). *¿Qué es la pedagogía hospitalaria?* Barcelona: Facultad de Educación, Universidad de Barcelona.

- Nunes, C. (2019). Formación y trabajo docente: cuestiones contemporáneas. *Revista Exitus*, 9(3), 19-32. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n3ID917>
- Núñez, L., Núñez, M. e Irisarri, J. (2017). Afectividad normativa como fundamento de la autoridad doméstica en la sociedad digital. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 331-348. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1168>
- Orealc/Unesco (2007). *Aulas hospitalarias*. Reflexiones de la VIII Jornada sobre Pedagogía Hospitalaria. Santiago: Libe Narvarte.
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Declaración Universal de Derechos Humanos* (edición ilustrada). Nueva York: Naciones Unidas.
- Parker, I. (1992). *Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. Londres: Routledge
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 245-262. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
- Red Latinoamericana y del Caribe (2009). *Un gran logro en beneficio de los niños: Declaración de los Derechos del Niño, la Niña o Joven Hospitalizado o en Tratamiento de Latinoamérica y el Caribe en el Ámbito de la Educación*. Río de Janeiro: Redlaceh.
- Reyes-Laredo, F., Martín-Rubio, M. y Daza-Navarro, P. (2018). El papel del docente en un aula hospitalaria de oncología pediátrica. *Revista Andina de Educación* 1, 3-11. <https://doi.org/10.32719/26312816.2018.1.1>
- Sánchez, A. y López, D. (2016). Evaluación de la respuesta educativa al alumnado de aulas hospitalarias en la provincia de Almería. *Revista Española de Discapacidad*, 4(1), 83-96. <https://doi.org/10.5569/2340-5104>
- Seyler, F. (2016). Renaud Barbaras and Michel Henry: A Contemporary Debate on the Status of Affectivity and a Farewell to the «Flesh of the World». *The Journal of Speculative Philosophy*, 30, 395-403. <https://doi.org/10.5325/jspecphil.30.3.0395>
- Slaby, J. (2016). Mind Invasion: Situated Affectivity and the Corporate Life Hack. Hypothesis and theory article. *Frontiers in Psychology*. 8, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00266>
- Soto, R., Mera, J., Nuñez, C., Sisto, V. y Fardella, C. (2016). Between the effectivity and affectivity: new teachers in times of new public management. *Journal Athenea Digital*, 16, 3-19. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1528>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Trebisacce, C. (2016). Una historia crítica del concepto de experiencia de la epistemología feminista. *Cinta Moebio*, 57, 285-295. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300004>

Relevancia de la ejecución experimental de proyectos con microcontroladores en el aprendizaje de la ingeniería electrónica

ERNESTO DÍAZ RONCEROS*

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Perú

Recibido el 01-04-19; primera evaluación el 19-12-19;
segunda evaluación el 14-02-20; aceptado el 26-02-20

RESUMEN

El objetivo del estudio fue determinar la mejora del aprendizaje de los estudiantes de Ingeniería Electrónica de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión en la asignatura de Microcontroladores, aplicando microrrobótica en el octavo ciclo. La población estuvo constituida por todos los estudiantes matriculados en el curso de Microcontroladores, 2016-II. El tipo de investigación fue descriptiva-relacional y el diseño fue transversal-correlacional. Como instrumento para la recolección de datos, se utilizó un pretest y posttest, donde se reporta conocimientos sobre la programación de microcontroladores. El 66% de los estudiantes desaprobó el pretest y el 100% de los estudiantes aprobó el posttest. El aprendizaje de los estudiantes mejoró significativamente con la aplicación de la microrrobótica en la asignatura de Microcontroladores, y la actitud de los estudiantes sobre el uso de estos dispositivos en el área de la electrónica y automatización fue positiva.

Palabras clave: microcontroladores, microrrobótica, mprendizaje.

* Licenciado de Ingeniería Electrónica por la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión (UNJFSC), Perú. Magíster en Docencia Superior e Investigación Universitaria por la UNJFSC. Doctorando en Ciencias de la Educación, cursando el tercer ciclo. Docente universitario y asesor de tesis a nivel pregrado. Investigaciones desarrolladas en el área de ingeniería y educación universitaria. Área de especialización: microcontroladores, neumática, electroneumática, y robótica y sistemas expertos. Correo electrónico: ediazronceros@gmail.com



Relevance of the experimental implementation of projects with microcontrollers in the learning of electronic engineering

ABSTRACT

The objective of the study was to determine the learning improvement of students of Electronic Engineering of the Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión in the subject of Microcontrollers applying Microrobotics in the eighth cycle. The population consisted of all students enrolled in the microcontroller course, 2016-II. The type of research was descriptive-relational and the design was transverse-correlational. As a tool for data collection, a pre-test and post-test were used where knowledge of microcontroller programming is reported. 66% of students disapproved of the pre-test and 100% of students passed the post-test. The student learning improved significantly with the application of the Microrobotics in the subject of Microcontrollers and the attitude of the student on the use of these devices in the area of electronics and automation was positive.

Keywords: Microcontrollers, Microrobotics, learning.

Relevância da execução experimental de projetos com microcontroladores no aprendizado da engenharia eletrônica

RESUMO

O objetivo do estudo foi determinar a melhoria do aprendizado dos estudantes de Engenharia Eletrônica da Universidade Nacional José Faustino Sánchez Carrión na disciplina de Microcontroladores aplicando microrobotics no oitavo ciclo. A população foi constituída por todos os estudantes matriculados no curso de Microcontroladores, 2016-II. O tipo de investigação era descritivo-relacional e o desenho foi transversal-correlacional. Como instrumento para coletar os dados foi usado o pre-teste e o post-teste onde foram informados conhecimentos sobre a programação de Microcontroladores. O 66% dos estudantes desaprovaram o pre-teste e 100% dos estudantes aprovaram o post-teste. A aprendizagem do estudante melhora significativamente com a aplicação da microrrobótica na disciplina de Microcontroladores e a atitude do estudante sobre o uso destes dispositivos na área da eletrônica e da automatização foi positiva.

Palavras-chave: microcontroladores, microrrobótica, aprendizagem.

1. INTRODUCCIÓN

Los microcontroladores, hoy en día, cumplen un rol muy importante en la sociedad. Estos pequeños procesadores son utilizados en diversos sistemas de tecnología como: un *smartphone*, una laptop, un *smart tv*, una lavadora, hasta procesos de automatización industrial, ya sean para el control de humedad, temperatura, presión, distancia, etc.

Romero, Angulo y Angulo (2006) mencionan que los conocimientos sobre microcontroladores contribuyen en las áreas del campo laboral para los perfiles académicos de los ingenieros en las especialidades de informática, electrónica, automática o de telecomunicaciones. Esto se debe al auge y su utilización masiva en la industria. El conocimiento de programación de estos chips y sus periféricos integrados pueden abrirle las puertas del mundo laboral a muchos de nuestros estudiantes. Asimismo, Bono y Martín (2003) afirman que «los microcontroladores son uno de los componentes cruciales que más están experimentando un gran aumento de potencia debido al imparable desarrollo tecnológico» (p. 1).

Entonces es muy importante para alguien que estudia o se especializa en esta área de la automatización conocer sobre los microcontroladores y aprender a programarlos, es por ello que en la carrera profesional de Ingeniería Electrónica de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión se dicta la asignatura de Microcontroladores.

En el dictado de la asignatura de Microcontroladores en los ciclos 2015-I y 2015-II, se ha observado que los estudiantes perciben como complejo el tema de programación relacionado a los microcontroladores. El factor que condiciona esta idea en los estudiantes es no tener una experiencia previa, por lo tanto, asumen que el curso será muy teórico y tedioso. Si bien para empezar a programar se debe conocer los fundamentos básicos (teóricos), esto no debe reflejarse en todo el ciclo y siempre es necesario llevarlo a la práctica. Por ello, para lograrlo, se pueden implementar o realizar diversos proyectos de los cuales los más interesantes y que generan mayor motivación son los relacionados a la microrrobótica.

Con los hallazgos de la presente investigación se creará y demostrará que la microrrobótica se puede aplicar como una estrategia de aprendizaje en la asignatura de Microcontroladores, facilitando así la enseñanza del estudiante, quien a través de la microrrobótica comprenderá mejor los conceptos planteados en clase.

La justificación central de esta investigación se basa principalmente en la utilidad de la metodológica activa de aprendizaje que tiene el desarrollar

un prototipo (Microrobot) como proyecto final para la asignatura de Microcontroladores, en la cual el estudiante observará de forma práctica el funcionamiento de estos y el grado de autonomía que se le pueda dar al microrobot con la programación realizada, como justificación secundaria que genere motivación e incentive el interés del estudiante en el ámbito de la investigación, ya que realizar un proyecto de estas características necesita que el estudiante adquiera información adicional para aplicarlo.

Por lo tanto, nuestra hipótesis será que los microcontroladores se relacionan significativamente de forma positiva con la microrrobótica en los estudiantes de octavo ciclo de ingeniería electrónica de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

El objetivo de la investigación es determinar la mejora del aprendizaje de los estudiantes de ingeniería electrónica de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión en la asignatura de Microcontroladores aplicando microrrobótica en el octavo ciclo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del estudio

Los estudios que se presentan son del tipo antecedentes de campo, es decir, las investigaciones son de tipo experimental y se realizaron con sujetos donde se recaudan datos numéricos o información descriptiva. Asimismo, están relacionados a los microcontroladores y su aprendizaje, basado en proyectos que en algunos casos se utiliza la robótica como base para formular el proyecto, y, en otros, se puede optar por las diversas ramas de la electrónica, como son telecomunicaciones, instrumentación, electrónica digital, procesamiento digital de señales, etc.

Najid, Ridzwan y Tee (2018) realizaron una investigación teniendo por finalidad observar la implementación del aprendizaje basado en problemas (ABP) en el campo de la ingeniería para promover el aprendizaje permanente en la transmisión de conocimientos. Indican que normalmente el método de aprendizaje practicado para la materia de Microcontrolador se realiza mediante los manuales y libros de texto correspondientes, haciendo que los estudiantes memoricen los términos técnicos difíciles, generando que descuidan el propósito real de los términos usados en la materia de Microcontrolador. Analizaron la literatura de otros autores que emplean el ABP de los cuales resumen que es un método eficaz de aprendizaje en ingeniería y campos técnicos; asimismo, enfatizan características de aprendizaje basadas en situaciones del mundo real.

De esta manera, los estudiantes tienen la oportunidad de formarse para aprender técnicas de autoaprendizaje que son elementos importantes para su futura carrera. Adicionalmente, pueden mejorar sus resultados de aprendizaje mediante el trabajo en equipo y fomentar la confianza mediante actividades realizadas en el aula. Se deduce que el método ABP puede producir alumnos más motivados, construir una comprensión más profunda del mundo real, fomentar el autoaprendizaje, mejorar el pensamiento crítico, desarrollar habilidades cognitivas, mejorar las habilidades de resolución de problemas, trabajo en equipo y habilidades de comunicación. En conclusión, afirman que el ABP es un método de aprendizaje que puede nutrir el interés de los estudiantes en el aprendizaje de la ingeniería de una manera más interesante y eficaz.

Cruz (2017) realizó una investigación con el objetivo de desarrollar competencias profesionales en los estudiantes de ingeniería mecánica aplicando como estrategia docente el ABP. Metodológicamente, se basó en aspectos cualitativos observando a los estudiantes durante el desarrollo del proyecto, por otra parte, la población estuvo constituida por 36 estudiantes de la asignatura de Electrónica Digital Aplicada a quienes se les aplicaron los instrumentos de recolección de datos que fueron la observación y rúbricas de evaluación, también se indica que la investigación se realizó en cinco fases: análisis de la asignatura, diseño del proyecto, implementación del proyecto, análisis de datos y redacción del informe final. Como resultados se muestra que un 77,78% de la población estudiantes logró desarrollar elementos cognitivos y el 22,22% tiene un nivel autónomo mínimo para la investigación; con respecto al nivel de dominio estratégico, el 77,78% alcanzó este nivel mediante las actividades planteadas en el ABP. Finalmente, el investigador concluye afirmando que el diseño y aplicación de la metodología de ABP favorece en los estudiantes el desarrollo de competencias profesionales establecidas en el programa de Electrónica Digital Aplicada; asimismo, el estudiante, mediante la implementación del proyecto, construyó su conocimiento al relacionar la aplicación con los temas de la asignatura.

Sababha, Alqudah, Abualbasal y AlQaralleh (2016) efectuaron un estudio cuyo objetivo fue aplicar el aprendizaje basado en proyectos para mejorar la enseñanza del curso de Sistemas Integrados en PSUT (Princess Sumaya University for Technology). La población estuvo constituida por los 41 estudiantes de la clase en el semestre de otoño de 2013. Como instrumento, se utilizó una encuesta donde respondieron a seis preguntas principales, las cuales tenían como fin medir los beneficios obtenidos por los estudiantes a través de la experiencia de los proyectos. Se pidió que dieran a cada pregunta una clasificación en una escala de 0 a 5, donde 5 significaba «totalmente de acuerdo».

De los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes, un 97,5% afirma que el proyecto ha reforzado los conceptos aprendidos en la clase, 90,2% estaban de acuerdo en que el aprendizaje basado en proyectos aumentaba su interés por la ingeniería eléctrica, 92,7% indica que el interés por los sistemas integrados se elevó mediante el aprendizaje basado en proyectos, 93,7% concuerda que tener un problema de la vida real en el proyecto lo hizo más interesante, 80,5% de los estudiantes estaban de acuerdo en que trabajar en el proyecto con su grupo aumentaba sus capacidades de trabajo en equipo, y el 94,1% indicó que el proyecto merecía su tiempo y esfuerzo. Finalmente, concluyeron que este método de ABP en la enseñanza del curso ha contribuido a salvar la brecha entre la enseñanza teórica de ingeniería eléctrica y el mundo real. Los comentarios de los estudiantes confirmaron la eficacia del método presentado para mejorar la comprensión y la capacidad de ellos en la aplicación de conceptos de diseño de sistemas integrados para resolver problemas de ingeniería en el mundo real.

Díaz, Jeraldo y Tapia (2013) desarrollaron un estudio descriptivo con el objetivo de integrar emisores de luz, de sonidos y sensores, basados en un programa para microcontroladores que permita registrar datos o emitir información para dar cuenta de fenómenos y diseñar estrategias didácticas basadas en el enfoque ciencia, tecnología y sociedad (CTS) y en la enseñanza de las ciencias basada en la indagación (ECBI) para el estudio de la física en Educación Media. La muestra está conformada por los estudiantes del seminario y el instrumento utilizado fue las escalas de apreciación. De los resultados obtenidos, a nivel general, se señalan que todas las guías fueron aprobadas por los docentes que las evaluaron. Finalmente, concluyen que, partiendo de la opinión entregada por los docentes, se puede reafirmar algunos criterios adoptados en la elaboración de los manuales y guías orientadas al profesor, reconociendo que el uso de estos componentes como emisores y sensores es una propuesta integradora e innovadora de las habilidades de pensamiento, y acercando situaciones científicas cotidianas al lenguaje de las y los estudiantes. Sin embargo, hay que resaltar que algunas guías deberán ser modificadas para lograr una mejora de los porcentajes de aprobación en el material elaborado. Con respecto a las preguntas que se plantearon al inicio de este seminario, señalan que la forma en que se puede incorporar el uso de microcontroladores y sensores en la enseñanza de la física es mediante la experimentación con el uso de la secuencia indagatoria ECBI.

Cifuentes (2011) realizó una investigación descriptiva donde busca identificar las didácticas y enfoques pedagógicos que emplean los docentes de las universidades Militar Nueva Granada y Nacional de Colombia para la enseñanza de los microcontroladores, para ello, estudió 22 estudiantes

pertenecientes a la Universidad Nacional y a 35 de la Universidad Militar para un total de 57, para realizar el estudio se utilizó como instrumento la encuesta. El estudio reveló que tanto los proyectos como su aplicación para la solución de problemas son de gran importancia y concluyó afirmando que los proyectos que solucionan problemas en la vida real son un excelente estímulo tanto para alumnos como profesores al momento de generar aprendizaje significativo y todo esto relacionado con los microcontroladores.

Arias, Rodríguez, Lamar, Linera y Hernando (2010) realizaron una investigación descriptiva y plantearon las prácticas de una asignatura de diseño digital, basado en un microcontrolador desde la perspectiva del aprendizaje basado en problemas. La muestra que utilizaron fue de 100 estudiantes pertenecientes a la Universidad de Oviedo en España, y como instrumento usaron el test y evaluaciones, de los cuales al obtener los resultados afirman que es posible que exista una relación entre el grado de dedicación a las prácticas y la nota general obtenida en el curso. Asimismo, la dinámica del ABP presenta resultados buenos no solo cuando el proyecto que se plantea a los alumnos es de gran complejidad y único, sino también cuando se plantean numerosos proyectos de menor relevancia centrados en temas específicos de la asignatura; sin embargo, es de vital importancia en este caso reducir el tamaño de los integrantes de trabajo para evitar que estudiantes pasivos aparezcan.

Oliver, Toledo, Pujol, Sorribes y Valderrama (2009) hicieron un estudio descriptivo con el objetivo de presentar un mecanismo vertebrado basado en ABP en robótica aplicado a las materias de *hardware* y *software* para los estudiantes en los primeros cursos de la ingeniería informática. La muestra estuvo conformada por los alumnos de l'Escola Tècnica Superior d'Enginyeria y l'Escola Tècnica en Informàtica de Sabadell. El instrumento utilizado fue Programa de ABP y, de los resultados, se lograron implementar el ABP con conocimientos y competencias previstas del ABP con robótica en primer curso de informática. Por último, señalan que las ventajas que ofrece el desarrollo de un ABP adecuado a los estudiantes de los primeros cursos serán el trabajo para desarrollar un proyecto común que les permita interactuar en cada etapa, unificar los conocimientos de *hardware* y *software*, introducir las etapas de programación iniciando desde un lenguaje ensamblador hasta llegar a desarrollar aplicaciones complejas en lenguajes de alto nivel, comprender en qué consiste la programación en tiempo real, y así el estudiante entiende los aspectos de ingeniería (2009, p. 5).

Macías-Guarasa, Montero, San-Segundo, Araujo y Nieto-Taladriz (2006) efectuaron un estudio con un enfoque para diseñar currículos de sistemas electrónicos y, de esta manera, hacer que la electrónica sea más atractiva para los

estudiantes. El enfoque que proponen se basa en el desarrollo de proyectos multidisciplinarios utilizando el aprendizaje basado en proyectos y estrategia para aumentar el atractivo del currículo. La estructura curricular consta de ocho cursos: cuatro cursos teóricos y cuatro cursos de ABP (incluyendo una tesis de Maestría obligatoria). En los cursos de aprendizaje basado en proyectos los estudiantes, trabajando juntos en grupos, desarrollaron sistemas multidisciplinarios, que se vuelven cada vez más complejos. Afirman que el currículo fue evaluado con éxito durante los últimos cuatro años académicos; asimismo, los estudiantes han aumentado su interés por la electrónica y han dado a los cursos un grado medio de más del 71% para todas las evaluaciones de cursos de ABP, los cuales fueron obtenidos con el instrumento de la encuesta. A su vez, adquirieron nuevas habilidades y muy buenos resultados académicos: la nota promedio fue de más del 74% para todos los cursos de ABP. Un resultado importante que se debe resaltar de esta investigación es que todos los estudiantes han desarrollado sistemas electrónicos más complejos y sofisticados. Por último, señalan que el enfoque para diseñar currículos de sistemas electrónicos, empleando el aprendizaje basado en proyectos, hacen que la electrónica sea más atractiva para los estudiantes.

2.2. Bases teóricas

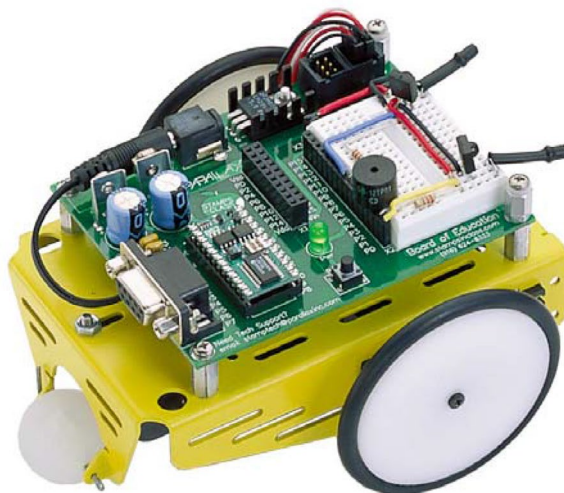
2.2.1. Microrrobótica

Es parte de la ingeniería robótica, la cual comprende desde la micromanipulación de objetos que se encuentran en rangos de milímetros a micras hasta el diseño y elaboración de microrrobots autónomos. Actualmente, existen diversas maneras de describir y definir a un microrrobot, así como sus características. Asumiendo que se trata de un sistema de reducidas dimensiones, es importante conocer el concepto de este para entender lo que es un microrrobot (Olivares, 2011).

Romero, Angulo y Angulo (2006) indican que la microrrobótica es una tecnología actual que se centra en la aplicación de pequeños robots móviles o microbots que previamente son programados y dotados de los correspondientes sensores y actuadores para resolver, de modo optimizado, diversas tareas, tales como vigilar, limpiar, explorar, etc.

Un microrrobot es un robot móvil programable de dimensiones pequeñas que realiza tareas sencillas, está conformado por un microcontrolador que se encarga de gobernar todos sus movimientos y, según el trabajo encomendado, ejecuta un programa. Asimismo, consta de entradas y salidas de información para los actuadores (Microsystems Engineering, 2005).

Figura 1. Microrrobot Home Boe-bot. Ingeniería de Microsistemas Programados S.L.



Fuente: Microsystems Engineering (2005).

1. Está constituido de los siguientes elementos:
2. Estructura mecánica que actúa de soporte para los componentes.
3. Motores acondicionados junto con ruedas
4. Sensores que recogen información del entorno de variables como temperatura, luz, presencia de obstáculo, etc.
5. Actuadores como altavoz, motor, LED, *display*, zumbador, etc.
6. Tarjeta de control que contiene al microcontrolador y su programa de instrucciones, el cual se encarga de darle funcionalidad a todo el sistema del microrrobot.

2.2.2. El microcontrolador

Reyes (2008) afirma que el microcontrolador es un circuito integrado que posee en su interior una arquitectura similar a la de un computador, como memorias RAM, EEPROM, CPU y periféricos de entrada y salida o también llamados I/O.

Un microcontrolador recién salido de fábrica no ejecutará ninguna tarea. Este deberá ser programado para realizar desde un pequeño encendido de un foco led hasta un sistema avanzado de control de un robot. Tiene la capacidad de reemplazar una gran cantidad de circuitos lógicos como compuertas AND, OR, NOT, NAND, temporizadores, decodificadores, conversores A/D - D/A, etc., simplificando el diseño a una placa de circuito impreso (PCB, por sus siglas en inglés) de reducida dimensión y pocos componentes. Arquitectura Interna: Los microcontroladores poseen la mayoría de componentes de un computador, no obstante, se diferencian en que estos cuentan con características fijas que no se alteran Reyes (2008).

Figura 2. PIC 16F876A



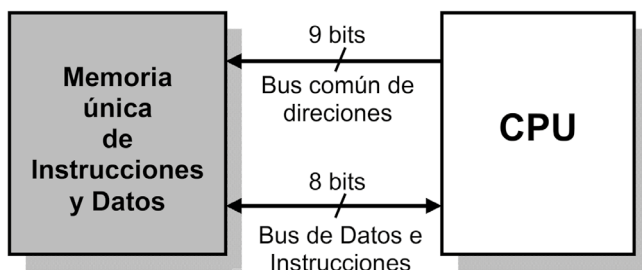
Fuente: Microchip, s.f.

2.2.2.1. Partes principales de un microcontrolador

Las partes principales de la arquitectura interna de un microcontrolador son las siguientes:

- a) *Procesador*. Debido a que es necesario obtener excelentes rendimientos en el procesamiento de las instrucciones, esto ha conllevado a la migración de procesadores de arquitectura tradicional tipo Von Neumann (ver Figura 3) a una arquitectura Harvard (ver Figura 4); esta última se caracteriza y diferencia, porque la CPU se conectaba con una única memoria donde se almacenan tanto datos como instrucciones mediante un sistema de buses (Angulo y Angulo, 2003).

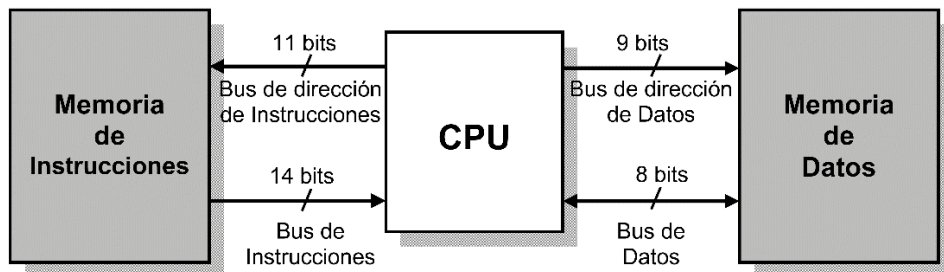
Figura 3. Arquitectura de Von Neuman



Fuente: Reyes, 2008.

La memoria Harvard consiste en tener dos memorias de forma independiente: la de datos y la de instrucciones. Cada una de ellas cuenta con su propio sistema de buses de acceso, en consecuencia, esta característica dual nos permite generar el paralelismo y proporciona el acondicionamiento del tamaño de las palabras y los buses a los requerimientos específicos de las instrucciones y de los datos; sin embargo, la cantidad de cada memoria es diferente entre ellas (Romero, Angulo y Angulo, 2006).

Figura 4. Arquitectura Harvard



Fuente: Reyes, 2008.

Romero, Angulo y Angulo (2006) afirman que, en la actualidad, la mayoría de procesadores están conformados por una arquitectura tipo RISC (computadoras de juego de instrucciones reducido). Esta arquitectura se caracteriza por tener un repertorio de instrucciones máquina reducida y pequeña, de tal manera que el mayor conjunto de instrucciones que se logrará ejecutar es un ciclo de instrucción.

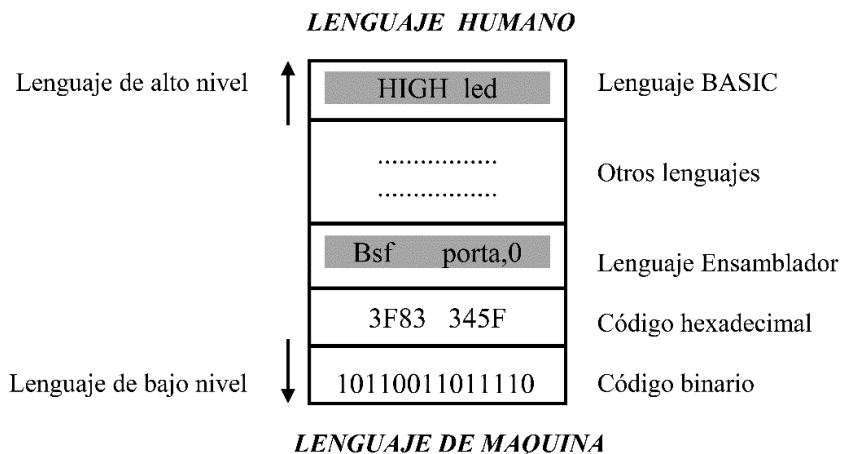
- b) *Memoria no volátil para contener el programa.* Los microcontroladores están diseñados con el fin de que almacenen, en su memoria de programación, las instrucciones del programa de control, no se permite usar memorias externas para ampliar y como se ejecutará siempre el mismo programa debe estar grabado de manera permanente (Angulo y Angulo, 2003).
- c) *Memoria de lectura y escritura para guardar datos.* Información que procesan los programas varía continuamente, y por lo que se requiere que la memoria que los contiene debe ser de lectura y escritura, la memoria RAM estática (SRAM) resulta ser la adecuada, aunque sea volátil. Existen microcontroladores que tienen como memoria tipo EEPROM para la lectura y escritura de datos, no volátil, el fin de usar esta memoria es si sucede un corte en el suministro de la energía no ocasionará pérdida de información, ya que estará disponible al reiniciar el microcontrolador (Angulo y Angulo, 2003).
- d) *Líneas de entrada y salida para los controladores periféricos.* A diferencia de los pines de conexión que reciben alimentación, se tiene otras dos para el cristal de oscilación que regula la frecuencia de trabajo y un pin más para configurar el reset, los demás pines del microcontrolador se utilizan para la comunicación externa con los periféricos (Angulo y Angulo, 2003). Las líneas se adaptan mediante E/S con los periféricos, estos conducen la información en paralelo y se agrupan en conjuntos de bytes recibiendo el nombre de Puertos, hay series con periféricos que soportan la comunicación en serie; otros tienen conjuntos de líneas que implementan puertos de comunicación para otros protocolos como el I2C, el USB, etc. (Angulo y Angulo, 2003).
- e) *Recursos auxiliares.* Según las aplicaciones a las que orienta el fabricante, cada modelo de microcontrolador incorpora una diversidad de complementos que refuerzan la potencia y la flexibilidad del dispositivo (Angulo y Angulo, 2003).

2.2.3. Programación de Microcontroladores

Los lenguajes de bajo nivel, o también llamados máquinas, representan un gran ahorro de código en el desarrollo de los programas debido a que este lenguaje trabaja directamente con los registros, lo que resulta de gran importancia por la estricta limitación de memoria de instrucciones, un programa en lenguaje ensamblador bien realizado será ejecutado con gran eficiencia (Angulo y Angulo, 2003).

Los lenguajes de programación como el C y el BASIC considerados de alto nivel son los más empleados para programar microcontroladores, asimismo, existen diversas empresas que desarrollan compiladores e intérpretes para la diversa gama de microcontroladores (Angulo y Angulo, 2003).

Figura 5. Lenguajes de programación



Fuente: Reyes, 2008.

2.2.3.1. Consideraciones básicas para montar un proyecto con PIC

Reyes (2008) considera que para montar un proyecto con PIC es importante conocer las consideraciones básicas y su estructura del microcontrolador para no poner en riesgo al mismo.

- Los microcontroladores tienen tecnología CMOS. Esto nos indica que consume muy poca corriente, pero que a la vez resulta ser susceptible a daños por estática. Se recomienda, por lo tanto, utilizar pinzas para manipularlos y así poder transportar el PIC desde el grabador al *protoboard* o viceversa, o en su defecto utilizar un guante antiestático (Reyes, 2008).
- Utilice un regulador de voltaje como el CI 7805 que nos entrega exactamente 5V y no un adaptador de pared o cargador de celular, ya que la salida de voltaje no siempre será la misma que indica su fabricante. Finalmente, puede utilizar un circuito con un diodo zener de 5.1 V (Reyesm, 2008).

- No sobrepasar los niveles de la corriente, tanto en la entrada como en la salida, recordar que el microcontrolador puede proporcionar por cada pin una corriente máxima de 25 mA. de igual manera, soporta en la entrada una corriente máxima de 25 mA, en otras palabras, puede prender un led con una resistencia de 330Ω (Reyes, 2008).

Reyes (2008) afirma que el voltaje de salida de un pin del PIC si es alimentado con 5 voltios y deberá tener una tensión de 5 voltios. La corriente que necesita un led para un normal encendido es 15 mA. ¿Qué resistencia será necesaria para prender el led correctamente?

$$V = R \times I \quad (1)$$

Reemplazando en la ecuación (1) los valores de la tensión e intensidad.

$$5V = R \times 15mA \quad (2)$$

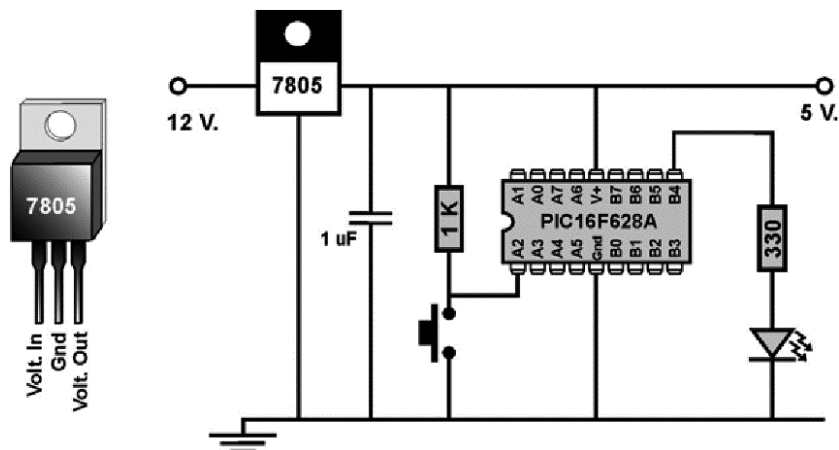
Se obtiene el valor de la resistencia: $R = 333,33 \Omega \approx 330\Omega$

En algunos proyectos, será necesario implementar en el circuito un condensador de $0,1\mu F$ o $1\mu F$ en paralelo al PIC, este evitará un mal funcionamiento que podría ocurrirle, especialmente cuando se utiliza *keypads* y se conecta adicionalmente un *buzzer* activo (parlante activo o chicharra) y relés (Reyes, 2008).

Cuando es necesario precisión en el desenvolvimiento del PIC (comunicación serial, tonos DTMF, etc.), se recomienda usar un cristal externo de 4 MHz o mayor, ya que el oscilador interno RC que tiene el PIC no presenta buena precisión. En un experimento realizado, se conectó dos PIC idénticos usando el mismo programa el cual consistió en un parpadeo de un led con intervalos de un segundo, ambos PIC utilizaron la misma fuente y al momento de iniciar los dos parpadeos eran iguales, al transcurrir unos minutos los leds tenían un comportamiento desigual. Esto demostró que la calibración interna no es el mismo en todos los microcontroladores, si se utiliza cristales externos de 4 MHz en ambos PIC, no se presentarían comportamiento desigual, esto debido a la precisión de los cristales en cuanto a la frecuencia que entregan (Reyes, 2008).

Finalmente, Reyes (2008) menciona que con las pautas brindadas y tomando como guía el diagrama se puede realizar el encendido de un led (ver Figura 6) sin que el microcontrolador sufra algún daño.

Figura 6. Diagrama para conectar un PIC con un LED y un pulsador



Fuente: Reyes, 2008,

2.2.4. Robot seguidor de línea

Un robot seguidor de línea viene a ser robot con autonomía capaz de realizar un recorrido sobre una línea blanca o negra y estar sobre la misma sin perderse en el camino, solo haciendo uso de sensores. Este tipo de robot se utiliza en la industria en las áreas de almacenes y transporte logrando excelentes resultados y realizando modificaciones según el caso, como viene a ser el uso de sensores inductivos para detectar barras metálicas en el suelo (Contreras, 2014).

2.2.5. Sistema de comunicación

Bolton (2006) afirma que actualmente los sistemas de comunicación obligan al docente y al alumno de ingeniería a involucrarse con estas tecnologías, existen variadas tecnologías de comunicación como, Infrarrojo, Serial, Bluetooth, Radio Frecuencia, I2C, Ethernet.

2.2.6. Aprendizaje basado en problemas

Barrows (1986, como se citó en Morales y Landa, 2004) define al ABP como un método cuyo aprendizaje se basa en el uso de problemas como inicio para el desarrollo de conocimientos, adquiriéndolos e integrándolos a los previos.

2.2.7. Aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos consta de formar equipos con diversos perfiles, habilidades, áreas disciplinares, idiomas y culturas que en conjunto realicen proyectos con el fin de solucionar problemas reales. Este tipo de aprendizaje brinda muchas oportunidades para generar conocimiento y permite al estudiante crecer en un entorno donde debe confraternizar con sus compañeros, desarrollando habilidades blandas. Para que los resultados sean productivos, bajo el aprendizaje basado en proyectos, se requiere un diseño instruccional definido, definición de roles y fundamentos de diseño de proyectos (Galeana, 2006).

2.2.8. Diseño de proyectos

En la etapa del análisis y la planeación de los proyectos, se debe formular y definir el objetivo, limitar el problema o situación a resolver, identificando los perfiles de los actores que se encuentran involucrados, etc. (Galeana, 2006).

2.3. Definición de términos

- **Ballcaster.** Es una esfera que se sitúa en el punto de equilibrio del robot, pues las dos llantas no son suficientes para darle equilibrio, formando así un triángulo. Su utilidad también radica en reducir el rozamiento con la superficie. Mediante esta esfera, al ser lisa, permite que el micro-robot se desplace de una mejor manera en la pista de competencia.
- **Borneras.** Los bornes son los contactos que se utilizan para transmitir la energía que es proporcionada por una fuente de alimentación, se identifica la polaridad con los colores rojo y negro o con los signos positivo y negativo que traen grabados en cada borne o conexión de las fuentes de alimentación.
- **Driver L293D.** Es un controlador de giro para motores DC, mediante este driver el microcontrolador puede enviarle señales digitales y se puede realizar combinaciones de giros en el robot tales como derecha, izquierda, adelante, retroceso y detenerse.
- **OPAMP LM393.** Amplificador operacional usado para comparar dos señales analógicas distintas y obtener un estado lógico. En nuestro proyecto, conjuntamente con los potenciómetros, nos permiten calibrar a los sensores para obtener un resultado correcto de acuerdo a las condiciones ambientales que se presenten en el momento.

- MAX232. Circuito integrado que se emplea en la comunicación serial RS232. Este componente permite acondicionar conjuntamente con capacitores un sistema de comunicación con los microcontroladores directamente en la placa sin necesidad de usar uno externo de un grabador, de tal manera que nos permita grabar la programación de forma directa mediante un cable RS232 a USB conectado al ordenador.
- Motorreductor. Pequeños motores (monofásicos o trifásicos), reductores de engranajes y a menudo variadores de velocidad. Estos motorreductores también se caracterizan por el alto torque que poseen debido a los engranajes que se han acoplado al motor, a nuestro micro-robot le va a dar la fuerza necesaria para mover toda la estructura del chasis, las placas electrónicas e incluyendo las baterías.
- PWM. Genera señales de modulación de ancho de pulso, asimismo, es un módulo que se encuentra en el microcontrolador elegido para el proyecto, permite al robot aumentar y disminuir la velocidad de sus motores, según lo requiera en la pista de competencia. Como ejemplo, si se encuentra en una línea recta, se podrá acelerar al microrrobot y, si se encuentra en una curva, se tendrá las opciones de disminuir su velocidad y evitar derrapes.
- Reprogramable. Característica que tienen los microcontroladores para poder modificar sus programas sin alteración física en sistema electrónico. El robot cuenta con la característica que puede adaptarse en competición a diversas pistas para la categoría seguidores de línea, ya que el Microcontrolador puede ser reprogramado de acuerdo a las condiciones de la pista y ambientales en la cuales deba desarrollarse la competencia.
- Robot. Mecanismo programable en dos o más ejes con un grado de autonomía moviéndose dentro de su entorno para realizar tareas previstos. También es considerado una máquina programable capaz de ejecutar diversas operaciones de manera automática, sustituyendo al personal en algunas tareas, especialmente las que son pesadas, peligrosas o repetitivas; estos pueden estar dotados de sensores, que le facilitan y permiten adaptarse a nuevos entornos.
- Robot seguidor de línea. Un robot seguidor de línea cumple la función de realizar un recorrido de forma autónoma, previamente programado, en una pista con líneas negras y espacios blancos; con el objetivo

de terminarlo en el menor tiempo posible o lograr el mayor avance posible; haciendo uso solamente de sensores que detecten estos dos colores y utilizando un microcontrolador para tomar acciones sobre el driver de los motores y asignarle una dirección.

- Robótica. Es la ciencia y práctica del diseño, fabricación y aplicación de los robots, asimismo, se define como la técnica que se aplica en el diseño y la construcción de robots y aparatos que realizan trabajos u operaciones, generalmente en plantas industriales y en sustitución del personal de mano de obra.
- Robot móvil. Un robot móvil puede ser una plataforma móvil con o sin manipuladores, son capaces de movilizarse en su entorno y no se quedan fijos en una sola ubicación; son muy importantes en la investigación que se realizó y la mayoría de las universidades tiene uno o más laboratorios, en los cuales se desarrollan investigaciones relacionadas a los robots móviles. Se pueden encontrar también en la industria y los servicios en general como asistentes en hogares complementado a la domótica.
- Sensor CNY70. Sensor infrarrojo de corto alcance, basado en un emisor de luz y un receptor. Estos sensores nos permiten testear el recorrido del microrrobot, siendo así un elemento muy importante, ya que si ellos no se podrían detectar los caminos que debe seguir para completar el recorrido. Existen de diversas calidades y la diferencia radica en la sensibilidad que pueden presentar.

3. METODOLOGÍA

La investigación corresponde a un estudio de tipo descriptivo relacional porque nos permite determinar la relación que existe entre los microcontroladores y la microrrobótica. La población estuvo constituida por los estudiantes del VIII ciclo de ingeniería electrónica, matriculados en la asignatura de Microcontroladores, semestre académico 2016-II, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho, provincia de Huaura, departamento de Lima. Se utilizó como instrumento de recolección de datos un pretest y postest para determinar el grado de conocimientos que tenían los estudiantes antes y después de aplicar la microrrobótica. La construcción del instrumento requirió identificar indicadores útiles y sencillos que reflejen los aprendizajes de los estudiantes, estos indicadores de logro son señales, rastros observables

del rendimiento que dan cómputo externamente de lo que está sucediendo en el estudiante y que exige una interpretación y comprensión pedagógica de parte del instructor. De forma adicional, también se elaboró sesiones de clase con sus respectivos diseños de actividades de aprendizaje, para la enseñanza de la programación e implementación de los microrrobots.

Las sesiones de clase se diseñaron sobre la base del currículo por competencias, por lo tanto, se incluyen las actitudes y capacidades para el estudiante.

- Nombre de la sesión. Ejemplo: SESIÓN VI: PROGRAMACIÓN PARTE I
- Datos informativos. Ubicación donde se desarrolla la sesión, el nombre de la asignatura y la cantidad de horas.
- Competencia. Indicar que es lo que se pretende aprender en la sesión de clase. Ejemplo: *Comprender las configuraciones básicas de la programación para el microcontrolador del robot seguidor de línea, desarrollados en la plataforma Proton IDE.*
- Capacidad. De los conocimientos adquiridos en las competencias debe cumplir ejercicios propuestos por del docente, también llamado nivel de logro. Ejemplo: *A partir de los conocimientos sobre programación, realiza las declaración y simbolización de las variables, puertos del microcontrolador y cristal de oscilación.*
- Actitudes. Se analiza el grado de importancia que le da el estudiante a la sesión de clase y al trabajo en equipo, el docente realiza este procedimiento mediante comportamientos observables.
- Contenidos. Se revisa la bibliografía de los temas tratados en la sesión de clase.

4. RESULTADOS

Tabla 1. Notas del pretest y posttest

Nº	Pretest	Posttest
1	08	12
2	10	16
3	12	16
4	18	20
5	14	18

Nº	Pretest	Posttest
6	08	16
7	08	16
8	10	14
9	18	20
10	14	18
11	04	11
12	10	14
13	08	16
14	08	14
15	08	18

Tabla 2. Puntaje promedio en el pretest y posttest

Momento de evaluación	Octavo ciclo de la Escuela Profesional de Ingeniería Electrónica - UNJFSC
Pre- test	10.5
Post - test	15.9

Figura 7. Histograma y polígono de frecuencia pretest

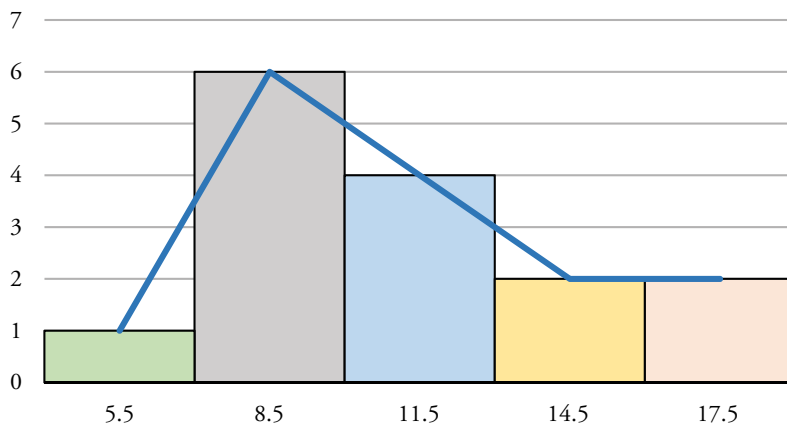
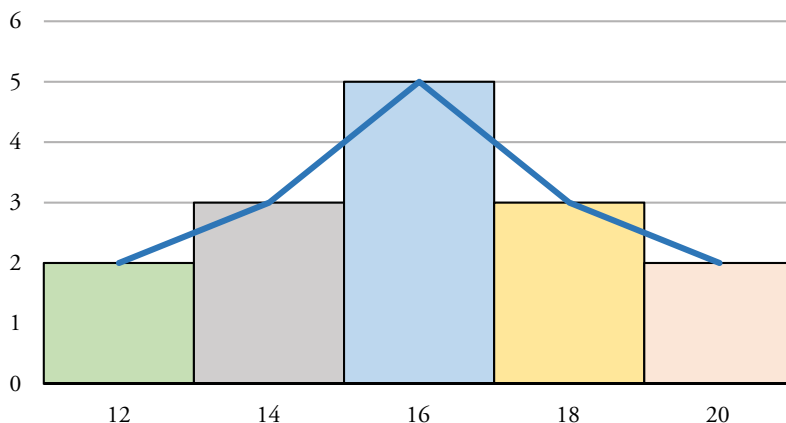


Figura 8. Histograma y polígono de frecuencia posttest



Analizando los histogramas y la Tabla 1, se puede indicar:

Del pretest:

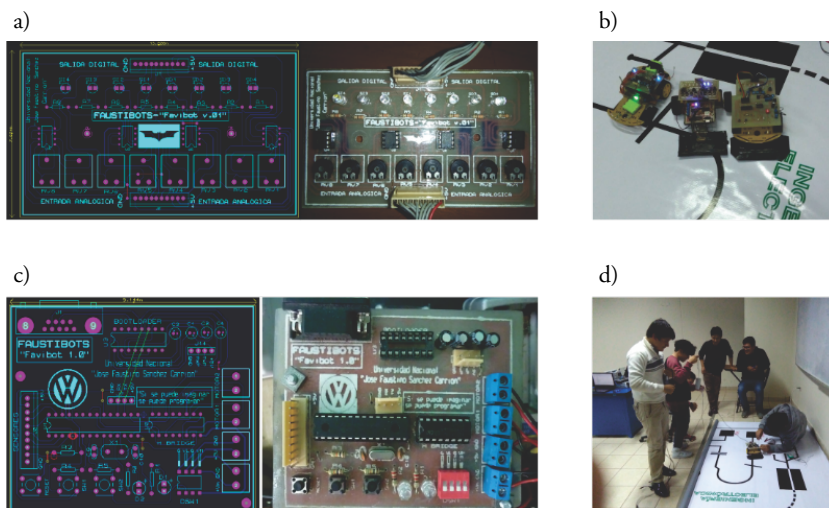
- El 66% de los estudiantes desaprobó, se obtuvo como nota mínima 04.
- El puntaje más frecuente es de 08.

Del posttest:

- El 100 % de los estudiantes aprobó el test, se obtuvo como nota máxima 20 y mínima 11.
- El puntaje más frecuente es de 16.

Los alumnos realizaron su placa de comparadores (ver Figura 9.a) y placa del microcontrolador (ver Figura 9.b) para el robot seguidor de línea, utilizando el *software* de diseño Proteus 8.3 logrando buenos resultados. Para el diseño mecánico del robot seguidor de línea (ver Figura 9.c), los estudiantes a su criterio determinaron el mejor modelamiento que favorezca a su robot, para ello, se les indicó previamente que investigaran sobre las configuraciones mecánicas para robot móviles. Finalmente, los estudiantes programaron, realizaron las pruebas de calibración y compitieron con sus robots seguidores de línea (ver Figura 9.d).

Figura 9. a-Diseño PCB y físico de la placa de sensores. b-Diseño mecánico de los robots seguidor de línea. c- Diseño PCB y físico de la placa del microcontrolador. d-Estudiantes realizando pruebas del robot seguidor de línea



4.1. Contrastación de hipótesis

A continuación, se procede a realizar la prueba de hipótesis para determinar y validar lo planteado inicialmente, para ello, se emplea los datos obtenidos en los resultados de la investigación. Se conoce que la muestra es igual a la población total, ya que se está evaluando a cada alumno que pertenece al octavo ciclo (sujetos de estudio), los cuales son 15 en total. Los alumnos que aprobaron el examen en el postest representan el 100% y nuestra hipótesis a demostrar será la siguiente:

¿Los microcontroladores se relacionan significativamente de forma positiva con la microrrobótica en los estudiantes de octavo ciclo de Ingeniería Electrónica de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión?

Formulando las hipótesis: Hipótesis nula H_0 y la hipótesis alternativa H_1

- H_0 : Los microcontroladores no se relacionan significativamente de forma positiva con la microrrobótica
- H_1 : Los microcontroladores se relacionan significativamente de forma positiva con la microrrobótica

Como se trata de una investigación correlacional, se empleará la prueba de correlación de Pearson utilizando los resultados del postest. A continuación, se define dos variables para este trabajo:

- Las notas obtenidas en el postest
- Rango de notas que se emplea en una evaluación

El rango de notas que se emplea en una evaluación están comprendido entre 0 a 20 y se pueden clasificar en los intervalos: deficiente (0 – 4), bajo (5 – 8), regular (9 – 12), bueno (13 – 16) y excelente (17 – 20), por lo tanto, se debe establecer una recodificación de variables utilizando el *software* SPSS, quedando de la siguiente manera deficiente (1), bajo (2), regular (3), bueno (4) y excelente (5). Aplicando la prueba de Pearson a las notas obtenidas del postest y al nuevo rango recodificado de notas entre 0 y 20 se obtiene lo siguiente:

Tabla 3. Correlación notas postest y rango de notas

Correlaciones			
		Notas postest	Rango de notas
Notas postest	Correlación de Pearson	1	,931**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	15	15
Rango de notas	Correlación de Pearson	,931**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	15	15

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

Prueba estadística: coeficiente de correlación de Pearson

Regla de decisión: Si $p \leq 0.05$ se rechaza H_0

El valor de «p» en la *Tabla 3* es de 0,000, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula H_0 y se acepta la hipótesis alternativa H_1 . Asimismo, el índice R de Pearson es de 0,931, esto se interpreta como una muy buena correlación.

Conclusión: Los microcontroladores si se relacionan de forma significativa y positiva con la microrrobótica en el aprendizaje de los estudiantes de octavo ciclo de Ingeniería Electrónica de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados encontrados muestran que los estudiantes mejoraron significativamente sus conocimientos con respecto a los microcontroladores esto

mediante la aplicación de la microrrobótica como una estrategia de enseñanza, coincidiendo así con Romero, et al. (2006), quien afirma que tras varios años de puesta en práctica esa experiencia puede confirmar que los resultados han sido muy satisfactorios.

El proyecto realizado logró incentivar a los estudiantes para que investiguen sobre proyectos similares y obtengan ideas e información complementaria a la que brinda el docente, de esta manera diseñaron e implementaron su robot seguidor de línea.

Finalmente, se señala que los microcontroladores guardan una relación significativa y positiva con la microrrobótica, ya que conforman una parte fundamental del mecanismo robótico, siendo así el que controla sus movimientos y realiza funciones o tareas determinadas sin necesidad de la intervención de un operario, lo cual le permite que sea considerado autónomo basándose solo en la programación que se le ingrese. Por otro lado, esto asegura también una relación como método de aprendizaje para el estudiante, tal como lo afirma Díaz et al. (2013) quien, mediante el uso de sensores, emisores de luz y de sonidos, basados en la programación de Microcontroladores, diseñó estrategias didácticas y confeccionó guías de trabajo para las y los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, I. y Angulo, J. (2003). *Microcontroladores PIC Diseño práctico de aplicaciones Primera parte*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Arias, M., Rodríguez, A., Lamar, D., Linera, F. y Hernando, M. (2010). Influence of PBL Practical Classes on Microcontroller-Based Digital Systems Learning. *IEEE EDUCON 2010 Conference, Madrid*, 1777-1782. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2010.5492418>
- Bolton, W. (2006). *Mecatrónica Sistemas de control electrónico en Ingeniería Mecánica y Eléctrica*. Recuperado de <http://www.freelibros.org/libros/mecatronica-w-bolton-alfaomega2%C2%B0-edicion.html>
- Bono, A. y Martín, B. (2003). *Enseñanza de una metodología para la programación de microcontroladores en el marco de titulación de Electrónica Industrial*. Recuperado de <http://www.epsevg.upc.edu/xic/ponencias/R0189.pdf>
- Cifuentes, A. (2011). *Didáctica para la enseñanza de microcontroladores a estudiantes de ingeniería mecatrónica* (Tesis de Maestría). Universidad Militar de Nueva Granada, Bogotá, Colombia.
- Contreras, L. (2014). *Diseño y construcción de robot seguidor de línea* (Tesis de pregrado). Universidad Tecnológica de Querétano, Santiago de Querétaro, México.

- Cruz, A. (2017). *El aprendizaje basado en proyectos como una estrategia docente para el desarrollo de competencias profesionales en estudiantes de Ingeniería Mecánica* (Tesis de Maestría). Instituto Politécnico Nacional Secretaría de Investigación y Posgrado, Ciudad de México, México.
- Díaz, A., Jeraldo, R. y Tapia, A. (2013). *Montaje de sensores y programación de Microcontroladores con una propuesta didáctica fundada en la enseñanza de las ciencias basadas en la indagación (ECBI) para el estudio de la física en educación media* (Tesis de pregrado). Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.
- Galeana, L. (2006). *Aprendizaje basado en proyectos*. Recuperado de unisurabp.blogspot.com/2010/11/concepto-de-abp.html
- Macías-Guarasa, J., Montero, J., San-Segundo, R., Araujo, A. y Nieto-Taladriz, O. (2006). A project-based learning approach to design electronic systems curricula. *IEEE Transactions on Education*, 49(3), 389-397. <https://doi.org/10.1109/TE.2006.879784>
- Microchip (s.f.). Microcontroller PIC16F876A. Recuperado de: <https://www.microchip.com/wwwproducts/en/PIC16F876A>
- Microsystems Engineering (2005). *Microbot Home Boe-Bot*. Recuperado de <http://documents.mx/documents/manual-del-home-boe-bot-en-castellano.html>
- Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas problema-based learning. *Theoria*, (13), 145-157.
- Najid, N., Ridzwan, R. y Tee, T. (2018). A Review of Problem-Based Learning in Electronic Engineering Course. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(12), 39-47. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v7-i12/3590>
- Olivares, G. (2011). *Diseño, construcción y control de un MicroRobot SACARA Industrial de Alta Precisión*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Oliver, J., Toledo, R., Pujol, J., Sorribes, J. y Valderrama, E. (2009). *Un ABP basado en la robótica para las ingenierías*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2099/7878>
- Reyes, C. (2008). *Microcontroladores PIC Programación en Basic*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/KevinAvilesTorres1/microcontroladores-pic-basic-carlos-a-reyes-70827706>
- Romero, S., Angulo, I. y Angulo, J. (2006). *La microrrobótica como estrategia de enseñanza-aprendizaje y evaluación del uso de microcontroladores*. Recuperado de taee.euitt.upm.es/actas/2006/papers/2006S1D04.pdf
- Sababha, B., Alqudah, Y., Abualbasal, A. y AlQaralleh, E. (2016). Project-Based Learning to Enhance Teaching Embedded Systems. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(9), 2575-2585. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1267a>

Pensamiento crítico y adquisición de la competencia estratégica en estudiantes de traducción

SOFÍA LÉVANO CASTRO*

Universidad Ricardo Palma - Perú

Recibido el 04-09-18; primera evaluación el 10-12-19;
segunda evaluación el 21-01-20; aceptado el 10-02-20

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo demostrar la influencia de un programa de intervención para el desarrollo del pensamiento crítico en la adquisición de la competencia estratégica de los estudiantes de traducción de una universidad de Lima. Para ello, se realizó una investigación con diseño cuasiexperimental de preprueba y posprueba; con grupo experimental y de control. El objeto de estudio lo constituyó un programa de intervención para el desarrollo del pensamiento crítico aplicado al grupo experimental. Los resultados demostraron que las actividades diseñadas para el desarrollo del pensamiento crítico influyeron significativamente en la competencia estratégica, que se midió a través de la capacidad de analizar problemas, evaluar traducciones y autoevaluar las traducciones propias.

Palabras clave: pensamiento crítico, competencia estratégica, solución de problemas, evaluación de traducciones.

Critical Thinking and Strategic Competence Acquisition in Translation Students

ABSTRACT

This paper aims to demonstrate the influence of an intervention program for the development of critical thinking on the acquisition of strategic competence of translation students in a university in Lima. For this purpose, a quasi-experimental research with pre-test and post-test design with control and experimental groups was carried out. The object of study was an intervention program for the development of critical thinking applied to the experimental group. The findings

* Docente de la especialidad de Traducción e Interpretación y de la maestría en Traducción de la Universidad Ricardo Palma, Perú. Licenciada en Traducción. Maestra en Docencia Superior por la Universidad Ricardo Palma. Doctora en Psicología Educacional y Tutorial por la Universidad Enrique Guzmán y Valle. Correo electrónico: sofia.levano@urp.edu.pe



showed that the activities designed for the development of critical thinking significantly influenced strategic competence, which was measured through the student's ability to analyze problems, evaluate translations and assess their own translations.

Keywords: critical thinking, strategic competence, problem solving, translation quality assessment.

Pensamento crítico e aquisição de competência estratégica em estudantes de tradução

RESUMO

O objetivo deste estudo é demonstrar a influência de um programa de intervenção para o desenvolvimento do pensamento crítico na aquisição da competência estratégica de estudantes de tradução em uma universidade em Lima. Para tanto, foi realizada uma pesquisa com delineamento quase-experimental pré-teste e pós-teste; com grupo experimental e controle. O objeto de estudo foi um programa de intervenção para o desenvolvimento do pensamento crítico aplicado ao grupo experimental. Os resultados mostraram que as atividades projetadas para o desenvolvimento do pensamento crítico influenciaram significativamente a competência estratégica, a qual foi medida pela capacidade de analisar problemas, avaliar traduções e autoavaliar as traduções.

Palavras-chave: pensamento crítico, competência estratégica, resolução de problemas, avaliação de tradução

1. INTRODUCCIÓN

La tecnologización y globalización del aprendizaje y la automatización de la traducción exigen que el docente de traducción propicie el desarrollo intelectual de los estudiantes para que puedan comprender diversas formas de pensamiento y expresiones culturales, y luego transferirlas adecuadamente a otra lengua. En la sociedad de la información, la transferencia de conocimiento requiere de habilidades de pensamiento crítico. Morin (1999) hace referencia a la necesidad de desarrollar un pensamiento complejo en lugar de un pensamiento simple que deje de lado las fragmentaciones de los saberes y busque de forma solidaria y transdisciplinaria soluciones creativas a los problemas transversales, transnacionales y multidimensionales. Para ello, se requiere formar traductores que gestionen la información de forma analítica, ubiquen información relevante en sus lenguas de trabajo, la organicen y la apliquen para solucionar problemas lingüísticos y culturales.

Se han realizado varias investigaciones sobre pensamiento crítico en diferentes campos. Betancourth, Enríquez y Castillo (2013) determinaron los efectos de un programa de intervención para desarrollar el pensamiento crítico basado en la controversia socrática en estudiantes de psicología. El enfoque fue cuantitativo con un diseño cuasiexperimental con preprueba y posprueba. Los resultados indican que la controversia socrática fomenta la capacidad para formular hipótesis, usar argumentos basados en la experiencia, autoevaluar el propio razonamiento y reconocer opiniones diferentes. Reupo (2015) estudió el impacto de una propuesta constructivista que incorporaba el uso de TIC en estudiantes de ingeniería de sistemas de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. La metodología fue cuasiexperimental con un solo grupo de estudio. Los resultados mostraron que la ejercitación en resolver problemas, formular pregunta y el uso de las TIC contribuyó en el desarrollo de habilidades del pensamiento. Pineda y Cerrón (2015) realizaron una investigación para determinar la relación entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico de los estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú-Huancayo en el año 2013. Para ello, realizaron un estudio cuantitativo aplicado. La muestra poblacional estuvo compuesta por 107 estudiantes. Las conclusiones del estudio indican que el pensamiento crítico y el rendimiento académico están estrechamente relacionados.

La traducción es una actividad compleja en la que intervienen operaciones cognitivas de orden superior que permiten captar el sentido del texto original y expresarlo de forma natural, adecuada y aceptable para el receptor del texto meta.

La traducción no es solo una actividad lingüística, sino cognitiva vinculada con el procesamiento de la información. En la carrera de Traducción e Interpretación de la Universidad Ricardo Palma, el entrenamiento en traducción se inicia en el sexto ciclo, luego de culminar la formación en idiomas y cursos teóricos. Por lo tanto, la formación del traductor, desde su fase inicial, debe orientarse al desarrollo de la capacidad de análisis, síntesis y evaluación. Hemos observado que los alumnos del primer taller de traducción tienden a la traducción literal en un inicio a pesar de conocer los fundamentos teóricos de la traducción interpretativa o traducción del sentido. La captación del sentido es la síntesis del proceso de comprensión y el resultado de la abstracción entre la información que proporciona el texto y los saberes previos. El traductor como pensador crítico debe analizar la información de entrada y la que produce en otra lengua, y, para ello, es necesario que cuestione su propio entendimiento y busque en el texto pistas que permitan confirmar predicciones en cuanto al sentido del texto.

En una época en la que la inteligencia artificial se desarrolla vertiginosamente, en la que prolifera una fe ciega por la tecnología y en la que la demanda de traducciones rápidas condiciona la labor del traductor, es necesario formar traductores estratégicos y eficaces que puedan hacer frente a los avatares del mercado profesional sin descuidar la calidad del texto traducido, que puedan hacer uso de herramientas de apoyo a la traducción de forma razonada, que puedan discernir entre información fidedigna e información dudosa, y que puedan diferenciar un error de traducción de una intervención traductora a favor de la informatividad del texto o entendimiento del destinatario.

Se aprende a traducir haciéndolo de manera reflexiva, por ende, la didáctica de la traducción no debe centrarse solo en «lea, traduzca y pasemos a la revisión grupal», sino debe orientarse al fortalecimiento de actividades fundamentales, el tratamiento controlado de problemas y el análisis del error. Los textos para trabajar en clase deben seleccionarse en torno a los problemas que estos presentan para que el estudiante que culmine su formación en traducción cuente con un cúmulo de estrategias que pueda aplicar en la traducción de textos de diferentes géneros, campos y contextos. En la práctica docente, se observó que, en algunos casos, los problemas eran solucionados de forma automática sin mayor reflexión ni documentación. Los criterios para solucionar y evaluar traducciones eran muchas veces subjetivos. Cuando se pedía a los estudiantes que explicaran cómo llegaron a plantear sus alternativas traductoras, hacían referencia a diccionarios o glosarios. Eran pocos los que relacionaban sus propuestas con procedimientos inferenciales o diferentes tipos de análisis. Al pedirles que identificaran los errores cometidos, centraban

su evaluación en cuestiones formales, y pocos identificaron errores que afectaban la transferencia del sentido. En cuanto a la autoevaluación, estaban más pendientes de cuánto podían afectar los errores a sus calificaciones que del progreso en la adquisición de la competencia estratégica.

En vista de esta situación, se propuso un programa de intervención centrado en la formación de pensadores críticos y el desarrollo de la competencia estratégica. Para ello, se realizó una selección de textos originales que presentaran problemas de diferente índole, a saber, textuales, pragmáticos y culturales, y se diseñaron actividades de análisis textual, análisis semántico, situacional y del error, así como ejercicios de traducción que requerían seguir un proceso controlado de resolución de problemas con la finalidad que los estudiantes mejoren la capacidad de solucionar problemas y evaluar la calidad de las traducciones propias y de terceros desde un punto de vista objetivo. El fin de nuestra investigación es determinar la influencia de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico en la adquisición de la competencia estratégica de los estudiantes del primer taller de traducción.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La competencia estratégica

La competencia estratégica es el componente central de la macrocompetencia traductora e integra las competencias comunicativa-textual, cultural, instrumental, psicofisiológica, temática e interpersonal, la misma que se pone de manifiesto en el proceso de traducción (PACTE, 2005). El grupo de investigación sobre adquisición de competencia traductora, señala que la competencia estratégica es la más importante, ya que es la responsable de resolver los problemas y de la eficiencia del proceso traductor, lo que se logra planificando el proceso de traducción, evaluando el proceso en sí y los resultados parciales obtenidos. Asimismo, esta competencia permite compensar deficiencias al identificar los problemas de traducción y aplicar procedimientos para resolverlos.

El objetivo del primer taller de traducción es que los estudiantes interioricen el método profesional de traducir, adquieran competencia estratégica aplicando postulados teóricos a la práctica traductora, y empleen diversos procedimientos y técnicas de traducción para que puedan inferir normas operativas a partir del contexto y encargo de la traducción. La Rocca (2007) señala que el taller de traducción tiene como objetivo que los estudiantes adquieran la capacidad de redactar diferentes versiones para los textos propuestos

y seleccionar la traducción más adecuada de acuerdo con diferentes criterios, siendo el principal la función de la traducción. Por su parte, Lazo y Zachary (2008) sostienen que la formación de traductores debe orientarse a preparar traductores/investigadores capaces de comprender el texto en su dimensión lógica e interdisciplinaria y entrenar a los traductores en un sistema de trabajo eficiente que permita la aplicación de conocimientos y competencias adquiridas para resolver cualquier tipo de problemas que se presentaran en su vida profesional. En ambos casos, estos autores hacen referencia a dimensiones del pensamiento crítico como la capacidad de tomar decisiones valorativas y solucionar problemas de forma creativa. Vienne (como se citó en Golcher, 2004) señala que analizar varias situaciones trasnacionales, así como evaluar y hacer uso de los recursos necesarios para el trabajo de traducción son capacidades que se relacionan directamente con el pensamiento crítico. Para realizar una traducción adecuada, se requiere haber desarrollado previamente la capacidad de investigar, analizar y razonar, así como de ser inquisitivo y juicioso, es decir todo lo que implica tener pensamiento crítico. En este contexto, Rojas (2004) señala que es deber del docente guiar a sus estudiantes en el desarrollo de la competencia traductora a través de una serie de actividades que permita experimentar aciertos y desaciertos, mediante estrategias de ensayo y error.

2.2. El pensamiento crítico

Elder y Paul (1994) definieron el pensamiento crítico como «el proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar de manera activa y diestra, información reunida de, o generada por, la experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como guía para la creencia y la acción» (p. 34). En este caso, se hace referencia a habilidades vinculadas con la gestión de la información, así como la disposición a usar estas habilidades de forma efectiva. En el caso de la traducción, la comprensión de un texto implica cuestionarse sobre lo que dice y quiere decir el autor, y monitorear el proceso de comprensión a través de preguntas como ¿realmente el texto dice esto?, ¿existen pistas que avalen lo que estoy infiriendo?, ¿esta idea se relaciona con otras ideas del texto?, ¿estoy comprendiendo bien o estoy yendo más allá de lo que dice el texto?, entre otras. El traductor tiene que pensar desde la perspectiva del autor del texto original que fue producido en otro espacio, tiempo, lengua y cuyas normas socioculturales pueden diferir de las suyas. A la vez, tiene que pensar en cómo el destinatario va a entender el mensaje e intervenir en función de las diferencias culturales y el distanciamiento espacial-temporal.

El traductor como pensador crítico debe ser consciente de sus limitaciones para acceder al conocimiento, a diferencia de un lector que lee y comprende textos de su especialidad, el traductor se enfrenta a textos de diferentes campos y registros. No es un especialista en todos los temas que traduce, ni conoce todos los géneros ni la terminología; por lo tanto, necesitará consultar a especialistas de otros campos u otros recursos documentales. Marciales (2003) sostiene que los pensadores críticos desarrollan humildad intelectual y reconocen los límites de su conocimiento, indagan sobre generalizaciones y ponen a prueba posibles excepciones, evalúan la credibilidad de las fuentes de información, porque reconocen la importancia de usar fuentes confiables; por ello, analizan fuentes alternativas y reúnen información adicional cuando encuentran alguna contradicción. Leen con un alto grado de escepticismo, pues saben que todos podemos cometer errores y dejar de lado información relevante, y consideran los cuestionamientos como una oportunidad para desarrollar su línea de pensamiento e intercambiar puntos de vista.

El pensamiento crítico usa destrezas para el manejo de la información y se opone a la adquisición superficial de información sin valorarla. Para Halpern (como se citó en Vásquez, 2010), el pensamiento crítico permite entender la forma en que

una causa es determinada, el reconocimiento y crítica de los supuestos, el análisis de relaciones entre medios y fines, la evaluación de grados de probabilidad e incertidumbre, el reconocimiento de problemas, la incorporación de datos aislados, en un marco amplio (p. 28).

El pensador crítico busca la verdad y no se deja llevar por la subjetividad. Uno de los problemas frecuentes en la revisión de una traducción es la falta de objetividad. Por ello, Gouadec (1989) propuso el uso de parámetros de revisión que facilite el análisis, codificación y estimación del impacto del error. De esta forma podría realizarse una evaluación ponderada de la calidad de la traducción en función de las dificultades del texto origen. Brunette (1998) sostiene que, para desarrollar la capacidad de revisión y auto revisión, el traductor-revisor debe evaluar si la traducción mantiene la continuidad del sentido, respeta la intención del autor y produce el efecto esperado. Asimismo, si se han analizado los elementos extralingüísticos que rodean la producción y recepción del texto, la norma lingüística y el uso de la lengua. Por su parte, Mossop (2001) plantea doce parámetros para revisar las traducciones divididas en cuatro grupos: transferencia, contenido, lenguaje y presentación. El parámetro de transferencia permite verificar si la traducción cumple su función, si el sentido es el mismo que el del texto origen, si se ha transmitido

la totalidad del mensaje que contiene el texto origen y si no se han realizado adiciones ni omisiones innecesarias. El parámetro de contenido está relacionado con la lógica del texto, los datos y la terminología y fraseología utilizados por el traductor. El parámetro de lenguaje considera la norma, el uso de la lengua de llegada y la adecuación al destinatario de la traducción. El revisor debe asegurarse que los enunciados sean claros y concisos y si las expresiones y colocaciones son idiomáticas. El parámetro presentación se centra en verificar que no se haya omitido ningún párrafo y que la disposición textual y la ortotipografía sea adecuada. La utilización de estos parámetros dependerá del encargo de traducción, quienes son los destinatarios y la función del texto meta, así como si la revisión es parcial o completa. Antes de iniciar la revisión, el traductor debe preguntarse: ¿se van a aplicar todos los parámetros?, ¿en qué orden?, ¿se deben verificar todos los parámetros de forma conjunta o por separado?

3. METODOLOGÍA

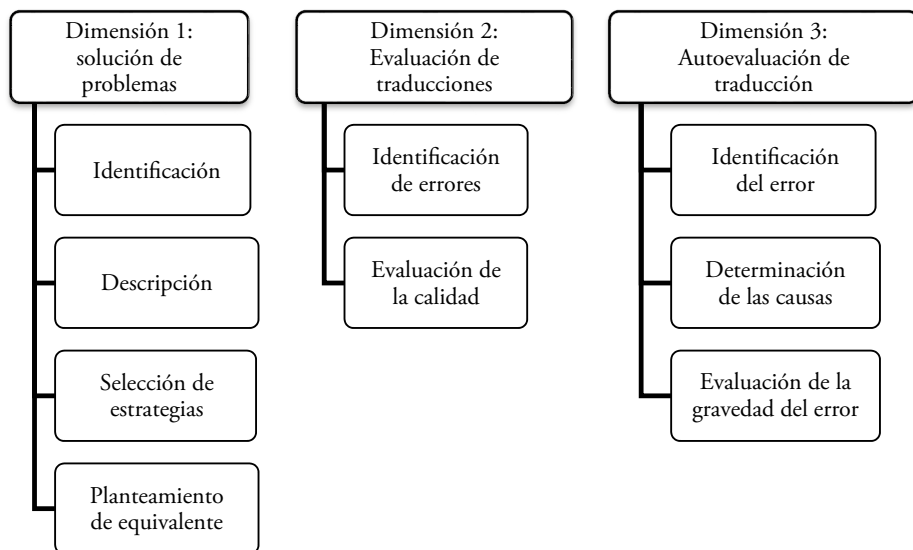
Esta investigación es aplicada, ya que tiene como objetivo la evaluación de un programa de intervención para el desarrollo del pensamiento crítico. El diseño de investigación es cuasiexperimental tomando como referencia el diseño con preprueba y posprueba con grupos no equivalentes (no aleatorizados), previamente conformados. Se aplicó la preprueba al grupo de control y al experimental para medir la competencia estratégica inicial. Una vez culminado el programa de intervención, se tomó una posprueba para determinar si había mejorado la competencia estratégica en el grupo experimental. El programa de intervención tenía como objetivo estimular el desarrollo del pensamiento crítico especialmente en lo que se refiere a operaciones cognitivas de orden superior como el análisis, inferencia, interpretación, evaluación y autoevaluación. Se diseñó un portafolio de aprendizaje con veinte actividades adicionales a los encargos de traducción, dividida en cuatro bloques: actividades para desarrollar la capacidad de análisis, actividades para desarrollar la capacidad de inferencia, actividades para desarrollar la capacidad de evaluación y actividades para desarrollar la capacidad de autoevaluación. Se llevaron a cabo veinte sesiones de dos horas académicas, con una frecuencia de tres veces por semana a lo largo del semestre académico 2015-II. Se programaron actividades fuera del aula como las de documentación y análisis; las de evaluación y debate se realizaron en el aula. Las sesiones fueron dirigidas por el investigador, docente responsable del taller.

El grupo experimental realizó ejercicios y actividades cognitivas de análisis textual, análisis componencial y de las relaciones de inclusión para seleccionar equivalentes adecuados. Asimismo, se ejercitó en la recuperación de información y actividades de documentación para el tratamiento de modismos, presuposiciones e implicaturas. Se trabajaron actividades metacognitivas al evaluar las traducciones de sus compañeros y sus propias producciones. El grupo de control recibió la enseñanza con el método tradicional: información extra textual, traducción y revisión grupal de traducciones. Tanto el grupo experimental (GE) como el grupo de control (GC) estuvieron conformados por 20 estudiantes regulares del primer taller de traducción inglés/español. El desarrollo de la capacidad de análisis se complementó con el desarrollo de la capacidad de inferencia. Esta capacidad fue fundamental para la captación del sentido del texto. Al igual que la capacidad de análisis, la inferencia requiere la ejercitación de la capacidad de observación e identificación de elementos presentes en el texto y de los conocimientos previos. Identificar el tema y el propósito del autor, así como el análisis de la situación comunicativa, permitirán al traductor lector captar el sentido general de las ideas, así como identificar las pistas que le proporciona el autor y los elementos verbales y no verbales que le permiten formular sus propias hipótesis de sentido y construir significados del texto. Para ejercitar estas capacidades, se aprovecharon todos los momentos y situaciones de aprendizaje posible, se seleccionaron textos de diversas temáticas y complejidades, se utilizó la interrogación didáctica para verificar la correcta captación del sentido y el reconocimiento de elementos implícitos. Se convirtió el aula en una comunidad de investigación definida por Lipman (como se citó en Serrano, 2008) como un entorno en que

los estudiantes se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás, se retan los unos a los otros para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, se apoyan en los procesos inferenciales a partir de lo que afirman y de sus elaboraciones (p.512).

El instrumento de recolección de datos, preprueba y posprueba fue validado por juicio de expertos. Ambas pruebas tuvieron la misma estructura, lo que varió fueron los textos empleados. Se cuidó que la extensión fuese aproximada. En el primer caso, 231 palabras y en el segundo, 234. La prueba se tomó en tres sesiones diferentes, cada una de 1:30 horas de duración. Cada prueba tenía tres partes correspondientes a tres dimensiones: solución de problemas, evaluación de traducciones y autoevaluación de traducciones, como se detalla a continuación.

Figura 1. Estructura de la prueba



En la primera parte de ambas pruebas, se proporcionó un texto periodístico en inglés que presentaba quince problemas de traducción (juegos de palabras, vacíos denominativos, referentes culturales, unidades fraseológicas, polisemia y connotaciones), los mismos que debían ser identificados y descritos, luego se debería indicar la estrategia empleada para solucionarlo y, finalmente, proponer un equivalente adecuado como solución. En la segunda parte se entregaron textos originales con sus respectivas traducciones para que los estudiantes identificaran los errores según los parámetros de transferencia, contenido, lenguaje y presentación y evaluaran la calidad de la traducción, el impacto del error y estimaran la calidad de la traducción. Asimismo, se les entregó la traducción realizada en la primera parte para que detecten los errores cometidos, determinen la causa del error y estimen la gravedad del error en un informe de evaluación de la calidad de la traducción en tres párrafos. Este informe debía considerar la evidencia (registro de errores) y la conclusión (impacto del error en la calidad de la traducción). Se elaboró una rúbrica de evaluación del informe que consideraba cuatro aspectos: vocabulario, uso del metalenguaje de la traducción; redacción, evidencias y ejemplos de los errores cometidos; y conclusión o valoración de la calidad de la traducción a partir de la evidencia y los parámetros evaluados. En la tercera parte, se entregó a los estudiantes, la traducción realizada en la parte uno para que realicen el mismo

procedimiento indicado en la segunda parte, más una actividad metacognitiva y reflexiva que consistía en identificar la causa de su error.

La información obtenida de las pruebas se procesó teniendo en cuenta las rúbricas para el análisis cuantitativo y cualitativo. El análisis de la posprueba es el punto central de la investigación, porque permite la verificación de la hipótesis: un programa de intervención para el desarrollo del pensamiento crítico tendrá un efecto significativo en la adquisición de la competencia estratégica de los estudiantes del primer taller de traducción. Los datos recogidos se procesaron en tablas de frecuencia y se aplicó la prueba Z para calcular la eficacia del programa de intervención en el desarrollo de las capacidades de:

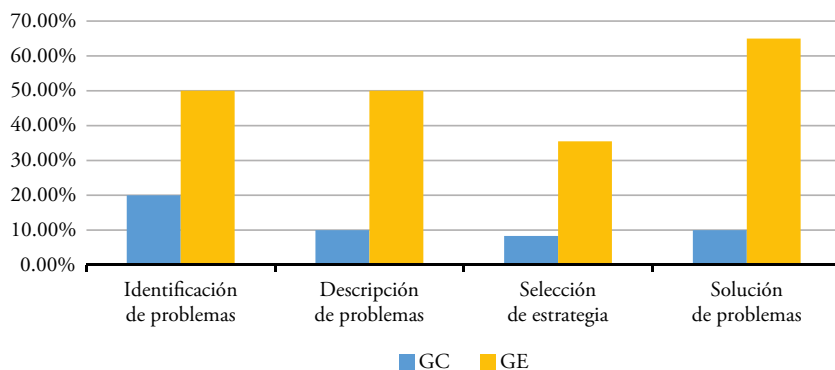
- Resolver problemas: comprende una mejora en la capacidad de identificación de problemas, descripción de problemas, selección de estrategias y planteamiento de equivalentes para los problemas de traducción.
- Evaluar la calidad de las traducciones: comprende la capacidad de identificar errores por parámetro de revisión y capacidad de argumentación al estimar la calidad de una traducción.
- Autoevaluar la propia traducción: comprende la capacidad de identificar errores, determinar sus causas y estimar la gravedad del error.

4. RESULTADOS

4.1. Resolución de problemas

Se establecieron escalas de medición para evaluar la capacidad de identificar problemas. El nivel avanzado se ubica entre 76 y 100% de problemas identificados; intermedio, entre 51 y 75%; bajo, entre 26 y 50%; y deficiente, por debajo del 25%. El grupo experimental (GE) alcanzó un 50% en el nivel avanzado. En cuanto a la descripción, el GE alcanzó un 50% en el nivel avanzado, ya que describió claramente el tipo de problema. Con respecto al uso de estrategias, el GE empleó mayormente (35,5%) estrategias como analizar la estructura de la oración, hacer un análisis semántico, hacer inferencias, revisar predicciones y manipular pragmáticamente el texto a diferencia del GC que recurrió a estrategias convencionales como documentarse por internet, consultar diccionarios y traducción literal (44,3%). Tal como se observa en la Figura 2, el grupo experimental tuvo una mejor actuación: 30% de diferencia en la identificación de problemas, 40% en la descripción de problemas, 27,17% en la selección de estrategias y 55% en el planteamiento del equivalente adecuado.

Figura 2. Capacidad de resolver problemas



Fuente: Resultados de la posprueba.

4.2. Evaluación de traducciones

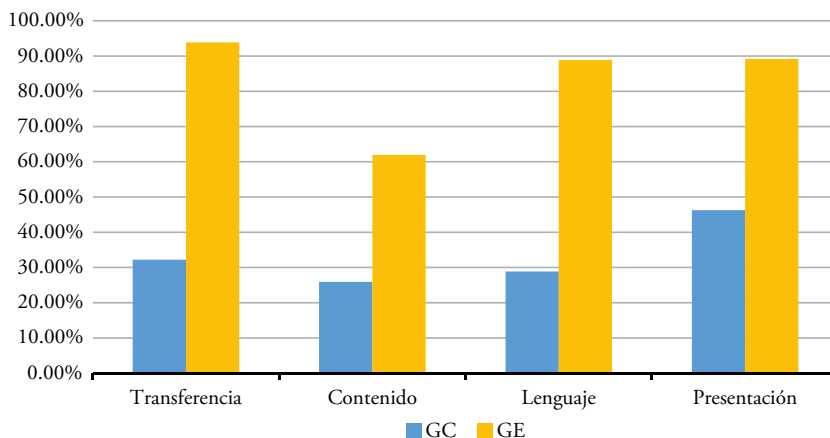
El texto seleccionado para evaluar la calidad de la traducción presentaba errores en todos los parámetros. En la Tabla 1, se presentan los errores existentes y los identificados por grupo.

Tabla 1. Errores existentes en la traducción y promedio de errores identificado por grupo

Parámetro	Indicador	Existente	GC	GE
Transferencia	Falso sentido	5	1,9	4,75
	Adición	1	0,2	0,9
	Omisión	3	0,8	2,8
Contenido	Falta coherencia	2	0,6	1,5
	Expresión incongruente	1	0,55	0,06
	Error de selección lexical	8	1,7	5,25
Lenguaje	Preposiciones inadecuadas	1	0,4	1
	Uso inadecuado de artículos	1	0,65	0,8
	Calco	9	1,3	7,75
	Gerundio	1	0,6	1
	Sintaxis	1	0,8	1
Presentación	Deletreo incorrecto	1	0,95	0,95
	Tildes	2	1,4	1,4
	Cursivas, negritas, versalitas	6	1,25	5,8
	Signos de puntuación	3	1,95	2,55

Como se aprecia en la Figura 3, el GE identificó más errores en los cuatro parámetros, con una diferencia significativa en transferencia (61,67%), contenido (36%), lenguaje (60%) y presentación (42,92%).

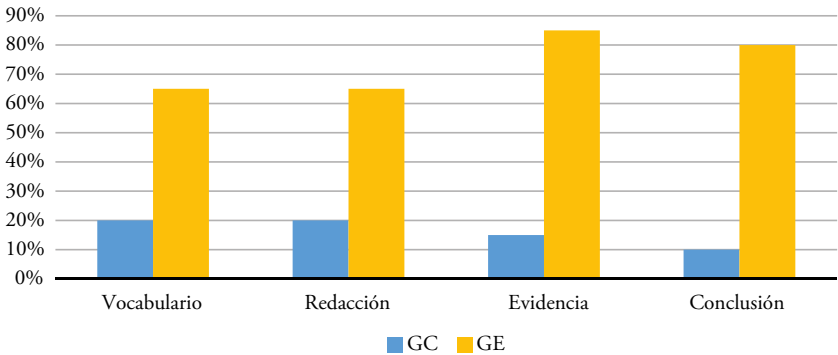
Figura 3. Identificación de errores



Fuente: Resultados de la posprueba.

El registro de identificación de errores fue el insumo para realizar el informe de evaluación de la calidad de la traducción. Para ello, se tomó en consideración los siguientes rubros: vocabulario, redacción, evidencia y conclusión. El GE alcanzó un nivel intermedio en el uso de vocabulario y la capacidad de redacción, asimismo, un nivel avanzado en evidencia y conclusión. El rubro de vocabulario estaba asociado con el uso del metalenguaje de la traducción y era un indicador de la internalización de nociones básicas (como equivalencia, fidelidad, intencionalidad, textualidad, informatividad, situacionalidad), que permite que la evaluación sea objetiva. En cuanto a la redacción, si bien el GE no alcanzó el nivel avanzado, se evidenció un progreso en la articulación lógica de las oraciones a pesar de algunos errores de cohesión. Los resultados óptimos en evidencia y conclusión se derivan de la buena actividad de identificación de errores. El trabajar con parámetros permitió evaluar como estos errores afectan la calidad de la traducción. Los resultados presentados en la Figura 4 muestran un mejor desempeño del GE con diferencias significativas de 45% en uso de vocabulario, 45% en redacción, 70% en evidencia y 70% en conclusión.

Figura 4. Informe de evaluación de la calidad de la traducción



Fuente: elaboración propia con los datos de las pruebas.

4.3. Autoevaluación de traducciones

Para medir la capacidad de autoevaluación se empleó la prueba de traducción que rindieron para solucionar los problemas de traducción. Se revisó cada una de las pruebas rendidas por los estudiantes del GC y GE, se vaciaron en una matriz y se sacó el promedio de errores cometidos por grupo. Esta cifra nos permitió contrastar los errores cometidos y los identificados, la misma que se presentan en la Tabla 2

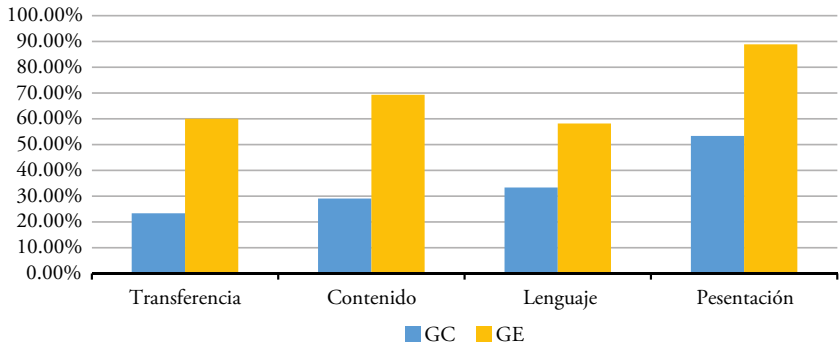
Tabla 2. Número y porcentaje de errores cometidos e identificados por el GC y GE

	Grupo de control			Grupo experimental		
	Identificado	Cometido	%	Identificado	Cometido	%
Transferencia	21	90	23,33	39	65	60,00
Contenido	26	96	27,08	43	62	69,35
Lenguaje	55	165	33,33	32	55	58,18
Presentación	48	90	53,33	29	33	87,87
Total	150	376	39,89	143	215	66,51

Fuente: Elaboración propia con los datos de la posprueba.

Los resultados que se presentan en la Figura 5 muestran las diferencias de ambos grupos en los cuatro parámetros: 36,67% en la identificación de errores de transferencia, 40,24% en la identificación de errores de contenido, 24,85% en la identificación de errores de lenguaje y 35,54% en la identificación de errores de presentación.

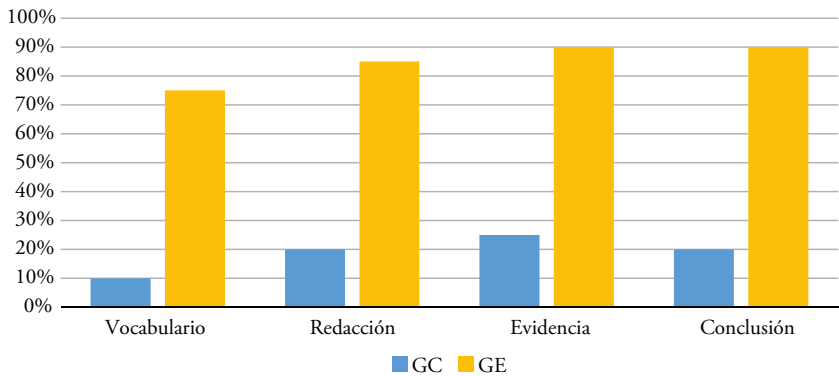
Figura 5. Identificación de errores propios



Fuente: Datos de la posprueba.

Ambos grupos señalaron que las causas de error se debían a malas actuaciones vinculadas con la aplicación de estrategias y procedimientos de traducción, además de otros factores vinculados con la concentración y planificación. El GC identificó como causas de errores más recurrentes la falta de tiempo y el apresuramiento, lo que evidencia falta de organización y planificación. Los resultados de la capacidad de argumentación en el informe de evaluación de la calidad de su traducción se presentan en la Figura 6, en la que se aprecia un mejor desempeño del GE en las dimensiones vocabulario (60%), redacción (60%), evidencia (65%) y conclusión (70%).

Figura 6. Informe de evaluación de la calidad de su traducción



Fuente: Datos de las pruebas.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos nos permiten deducir que un programa de intervención para el desarrollo del pensamiento crítico basado en actividades cognitivas y metacognitivas favorece la adquisición de la competencia estratégica. La exposición a una metodología que propicia el aprendizaje basado en el desarrollo de operaciones cognitivas para solucionar problemas de comprensión y expresión demostró ser adecuada para el desarrollo de la competencia estratégica. El 65% de acierto en el planteamiento de equivalentes para solucionar los problemas textuales, pragmáticos y culturales confirmó lo establecido por Betancourth, Enríquez y Castillo (2013) en relación con la capacidad de análisis o la descomposición de un evento, argumento o situación en sus partes para establecer comparaciones y relaciones entre las partes que lo componen. En el programa de intervención, se ejercitó el análisis de relaciones de inclusión, así como de semas comunes y diferenciadores para establecer equivalentes entre términos aparentemente sinónimos que aparecían en un mismo texto como *stepfamily/blended family/second marriage fammily* y *overparenting/overprotection/ overinvolvement/ overcomfort, overindulge*. En el primer caso, un gran porcentaje de la clase no estableció diferencias entre los tres términos, ya que en las fuentes y herramientas de documentación aparecían como sinónimos, pero luego del análisis de la situación comunicativa empezaron a establecer equivalencias creativas incluso frases que transmitían el sentido y connotación particular de cada uno de los términos. En el segundo caso, se trató de no caer en el préstamo ni el calco y buscar equivalentes que marcaran una diferencia clara entre los términos, asimismo, los estudiantes entendieron que tenían que usar recursos morfológicos diferentes en español, al no tener nuestra lengua la flexibilidad que tiene el inglés para la formación de palabras compuestas y el recurso de la yuxtaposición. Una vez que el alumno ha desarrollado el pensamiento crítico puede hacer uso más efectivo de operaciones cognitivas superiores como la inferencia, la deducción e inducción. El entrenamiento permitió que los del grupo experimental pudieran plantear equivalentes creativos y comunicativos para términos que aparecieron en el texto de salida como *free range childhood*.

Nuestro programa inició priorizando la capacidad de análisis tanto en su vertiente formalizada por modelos de análisis lingüísticos, textuales, discursivos y situacionales como otros de naturaleza espontánea y creativa. Desde el punto de vista cognitivo, la capacidad de análisis implica los siguientes procesos mentales: observar, relacionar, comparar, discriminar, seleccionar, interpretar e integrar, capacidades que fueron desarrolladas de forma integral

y que permitieron solucionar diferentes tipos de problemas como el de selección lexical. Los problemas de selección lexical suelen ser los más complejos y recurrentes para los estudiantes de traducción. Machado (2012) afirma que el traductor prioriza las correspondencias léxicas, al confrontar la traducción con el texto original y la correspondencia semántica en relación con la adecuación a la situación meta y el uso en el contexto de llegada. «Este profesional se mueve por caminos «movedizos», haciendo un puente entre textos, transportando de una determinada lengua para otra, vocablos con sus sentidos y significados, siempre pensando en el contexto» (p. 4). Por lo tanto, se requería ejercitar la capacidad de observación y discriminación por medio del análisis semántico, componencial y contextual. Se puso en marcha un programa de base cognitivo y metacognitivo para limitar la dependencia al diccionario bilingüe y apostar por el análisis de las marcas de coherencia y cohesión, los principios de selección y jerarquía de las teorías funcionalistas de la traducción para establecer el principio de adecuación léxica, teniendo en cuenta el contexto, cotexto y el propósito del texto. En este sentido, el análisis del texto original tuvo un impacto positivo a pesar de la resistencia inicial de los estudiantes del grupo experimental. Existía una tendencia a la inmediatez por traducir (trasladar). El análisis no les resultaba atractivo y tomaba mucho tiempo. No obstante, a medida que se desarrollaba el programa entendieron la necesidad de atravesar por este proceso para obtener una traducción precisa, sin dudas y ambigüedades.

Según Machado (2012), la conciencia léxico-semántica monitorea la selección lexical adecuada en base a la carga semántica de la palabra y su adecuación al contexto, ya que las unidades lexicales con significados muy amplios pueden ocasionar problemas de ambigüedad. Por lo tanto, se emplearon modelos de análisis que permitieran el acceso a redes léxico-semántico de vocablos más adecuados al texto y contexto. De esta forma se solucionaron problemas de «falsos amigos», ambigüedades y fronteras semánticas vagas. Se observó que la adecuación léxico-semántica, en relación con el contexto, es una herramienta que permite tomar conciencia del valor semántico de la unidad léxica en el plano denotativo, connotativo y pragmático. Esto confirma lo expresado por Machado (2012) al sostener que «el léxico y su carga semántica, adecuados al contexto, son componentes básicos para el proceso de traducción, y la selección de estos componentes, de forma correcta, es fundamental para que se llegue a una traducción eficaz y comprometida» (p. 5).

De esta forma y a través del análisis continuo, se minimizaron los errores de selección léxica y fraseológica que, según señala La Rocca (2007), se pueden atribuir a la falta de competencia de documentación y/o a la capacidad para

inferir el significado en base a conocimientos previos o «a un insuficiente balance entre procesos ascendentes y descendentes de comprensión; a una falta de competencia en la aplicación de estrategias de búsqueda de equivalencias, reformulación y verificación en el caso de la fase de reexpresión» (p. 187). Por lo tanto, se requiere fomentar el entrenamiento estratégico cognitivo centrado en el abordaje de problemas que atañen tanto a la fase de comprensión como de expresión. Los resultados de las preprueba y posprueba muestran diferencias significativas entre el desarrollo de la capacidad de análisis e inferencia. Estas capacidades se trabajaron de forma conjunta durante la intervención, y permitieron a los estudiantes del grupo experimental deducir hipótesis de sentido y realizar afirmaciones razonables. La capacidad de evaluación también fue transversal al programa de intervención, ya que no puede dissociarse de la capacidad de analizar e inferir y, como bien señala Golcher (2004), está integrada en las estrategias cognoscitivas para evaluar la credibilidad de las fuentes de información, analizar argumentos, evaluar soluciones, examinar o evaluar suposiciones, evaluar evidencia y presuntos hechos.

El desarrollo de estas capacidades está estrechamente relacionado con la solución de problemas, lo que confirma el impacto que tuvo el programa de intervención en los puntajes obtenidos por los estudiantes del grupo experimental en sus cuatro dimensiones: identificación, descripción, aplicación de estrategias y propuesta de equivalente, las cuales son justamente los componentes del pensamiento crítico. Por consiguiente, se confirma lo que señala Golcher (2004), el traductor debe aclarar los problemas de traducción para identificar lo que necesita para resolverlos, con el fin de poder realizar un análisis de las posibles soluciones. El traductor crítico requiere aclarar el pensamiento para comprender los conceptos y argumentar objetivamente el porqué de la elección de una palabra, término o expresión en un contexto dado. El estudiante de traducción debe tener conciencia de los criterios que rigen la selección o descarte de un término o expresión mientras traduce, de esta forma sus elecciones traductorales responderán a una comprensión profunda.

En cuanto a la segunda dimensión de la competencia estratégica, evaluación de la calidad de la traducción, los estudiantes del grupo experimental lograron llegar a conclusiones bien razonadas de acuerdo con parámetros para medir la calidad. En un primer momento, se buscó que los estudiantes interiorizaran el concepto de calidad y la importancia de presentar trabajos y tareas de calidad. Se instauró en común acuerdo con los estudiantes del programa de intervención la noción de «traducción inaceptable». De esta forma, las versiones que no habían sido revisadas por los estudiantes no merecían ser evaluadas en clase, porque no cumplían con los estándares mínimos. Si un

objetivo del programa era lograr autonomía del estudiante, esta tenía que construirse en base a la responsabilidad e integridad. Estrechamente vinculada con la competencia estratégica se encuentra la competencia psicofisiológica, que según Kelly (2002) comprende habilidades psicológicas necesarias para ser un traductor profesional (atención, memoria, confianza). El desarrollo del pensamiento crítico otorga mayor confianza a los estudiantes y permite la automatización de tareas de transferencia.

La tercera dimensión autoevaluación de traducciones está relacionada estrechamente con la capacidad de reflexión, la cual es una característica fundamental del pensamiento crítico y está vinculada con las operaciones metacognitivas que permite reflexionar sobre lo que están haciendo. En este sentido, apostamos por una pedagogía del error, entendiendo el error como un sensor de problemas, tal como lo afirma De la Torre (2004):

Es un indicador del proceso y no un resultado sancionable o punible. El marco que neutraliza la consideración del error es, naturalmente, el proceso de aprendizaje. Gracias al mismo podemos obtener información sobre los mecanismos mentales, que el acierto no nos proporciona (p. 8).

El error es el punto de partida para decodificar el proceso seguido e indagar las causas que intervinieron en el mismo.

Fomentar actividades metacognitivas resultó una tarea interesante, al igual que compartir las experiencias de ensayo y error, a través del diario del estudiante. El que los estudiantes tomen consciencia de cómo se trabaja y evalúen su proceso de adquisición de competencias fue interesante y motivador. Estas actividades permitieron que la clase sea más participativa, más analítica, los estudiantes se sintieron más libres para identificar los errores de sus compañeros, quienes a su vez defendieron sus versiones o reconocieron sus errores. En la prueba de salida, se observó un incremento en la identificación de errores de transferencia y contenido, las cuales están relacionados con una comprensión más profunda del texto. Por lo tanto, los puntajes obtenidos en la capacidad de evaluar y autoevaluar sus propias traducciones está estrechamente relacionado con una mejor adquisición de la competencia estratégica, lo que es coherente con lo que señala La Rocca (2007) sobre la importancia de la concienciación de los procesos cognitivos en la didáctica de la traducción: «el entrenamiento estratégico cognitivo y la reflexión metacognitiva realizada por los mismos estudiantes a través del análisis de sus propias traducciones son fundamentales para mejorar su competencia traductora» (p. 168).

6. CONCLUSIONES

El pensamiento crítico se puede desarrollar a través de la formulación de actividades que ejerciten operaciones cognitivas de orden superior, a saber, analizar, inferir, sintetizar e interpretar, y que integren a su vez actividades básicas como identificar, observar, clasificar, entre otras.

El programa de intervención tuvo una influencia significativa en la adquisición de la competencia estratégica en los estudiantes de Traducción. Las pruebas aplicadas y los resultados obtenidos permitieron confirmar nuestras hipótesis iniciales con respecto a la necesidad de diseñar un programa de intervención para el desarrollo del pensamiento crítico que comprendiese actividades cognitivas y metacognitivas.

El programa de intervención tuvo una influencia significativa en la capacidad de resolución de problemas del grupo experimental, tal como se evidencia en las diferencias porcentuales del grupo experimental con respecto al de control. 50% frente a 20% en la identificación, 50% frente a 10% en la descripción, 35,5% frente a 8,33% en la selección de estrategias y 65% frente a 10% en la solución de problemas (planteamiento de equivalentes).

El programa de intervención también tuvo una influencia significativa en la capacidad de evaluación de traducciones del grupo experimental, lo que se evidencia en la diferencia porcentual entre el grupo experimental y de control para identificar errores (en promedio 50%) y para argumentar en el informe de evaluación (en promedio 57,5%)

El programa de intervención tuvo una influencia significativa en la capacidad de autoevaluar las traducciones del grupo experimental, lo que se evidencia en la diferencia porcentual entre el grupo experimental y de control para identificar errores propios (en promedio 34,25%), para determinar la causa del error (en promedio 40,25%) y para determinar la gravedad del error (en promedio 58,75%)

Frente al desafío que implica el desarrollo de la inteligencia artificial en sus dimensiones de rapidez y economía, el traductor podrá mantenerse en el mercado en tanto su habilidad de traducir vaya de la mano con la habilidad de revisar traducciones. Por lo tanto, el desarrollo del pensamiento crítico es fundamental para la realización de ambas tareas, sobre todo, para textos de mayor complejidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Betancourth, S., Enríquez, A. y Castillo, P. (2013). La controversia-socrática en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (39), 71-84. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1942/194227509007>
- De La Torre, S. (2004). *Aprender de los errores: el tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/cursos/116/biblio/76Bases-teoricas-del-error.pdf>
- Brunette, L. (1998). La correction des traductions pédagogiques. En J. Delisle y H. Lee-Jahnke (Eds.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa. Recuperado de <http://books.openedition.org/uop/1826>
- Elder, L. y Paul, R. (1994). Critical Thinking: Why we must transform our teaching. *Journal of Developmental Education*, 18(1), 34-35.
- Golcher, I. (2004). Educación del traductor como pensador crítico. *Letras*, (36), 65-80. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/viewFile/3617/3474>
- Gouadec, D. (1989). Comprendre, évaluer, prévenir: pratique, enseignement et recherche face à l'erreur et à la faute en traduction. *TTR*, 2(2), 35-54. <https://doi.org/10.7202/037045ar>
- Kelly, D. (2002). *Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular*. Recuperado de <http://wdb.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub1/02-Kelly.pdf>
- La Rocca, M. (2007). *El taller de traducción: Una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la Traducción* (Tesis para optar el grado de doctora en Traducción). Universitat de Vic, Departamento de Traducción e Interpretación.
- Lazo, M. y Zachary, M. (2008). La enseñanza de la traducción centrada en el estudiante. *Onomázein*, (17), 173-181. Recuperado de <http://www.acuedi.org/doc/4233/la-ensenanza-de-la-traduccin-centrada-en-el-estudiante.html>
- Machado, J. (2012). La selección léxica en traducción: aspectos semánticos y contextuales. *Revista Científica Semana Académica*. Recuperado de <http://semanaacademica.org.br/artigo/la-seleccin-lexica-en-traduccion-aspectos-semanticos-y-contextuales>
- Marciales, G. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos* (Tesis para optar el grado de doctor). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París: Unesco.
- Mossop, B. (2001). Objective Translational Error and the Cultural Norm of Translation. *TTR (Traduction, Terminologie, Rédaction)*, 2(2), 55-70. <https://doi.org/10.7202/037046ar>
- PACTE (2005). Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues. *Meta*, 50(2), 609-619. <https://doi.org/10.7202/011004ar>
- Pineda, M. y Cerrón, A. (2015). Pensamiento crítico y rendimiento académico de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. *Horizonte de la Ciencia*, 5(8), 105-110. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2015.8.126>
- Reupo, R. (2015). *Propuesta de una estrategia didáctica, incorporando el uso de las TIC para mejorar el nivel de pensamiento crítico en estudiantes de ingeniería de sistemas, en el curso Cálculo diferencial, 2014* (Tesis para optar el grado de magíster en Informática Educativa y Comunicación). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo.
- Rojas, O. (2004). El portafolio y la evaluación en el proceso de traducción. *Letras*, 36, 1 (47). Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/3616>
- Serrano, M. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica. *Educere: Revista Venezolana de Educación*. Recuperado de <https://bit.ly/2VTevKy>
- Vásquez, A. (2010). Competencias cognitivas en la educación superior. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 6(2), Universidad de Talca.

Evaluación de la incidencia de los componentes formales del lenguaje visual en la elaboración de ilustraciones: un estudio con estudiantes en formación inicial docente

ANA MALDONADO FUENTES*

Universidad del Bío-Bío - Chile

FRANCISCO RODRÍGUEZ ALVEAL**

Universidad del Bío-Bío - Chile

PEDRO SANDOVAL RUBILAR***

Universidad del Bío-Bío - Chile

Recibido el 19-01-19; primera evaluación el 02-12-19;
segunda evaluación el 13-02-20; aceptado el 20-02-20

RESUMEN

La alfabetización visual es un aprendizaje clave para la construcción de significados, por lo que el conocimiento de los componentes del lenguaje visual es un resultado esperado del currículo escolar. Sin embargo, existen escasos estudios que recojan evidencia empírica al respecto, en particular, en la población de futuros profesores. El presente estudio, de tipo exploratorio y con técnicas de análisis cuantitativas, indaga sobre cuáles de estos componentes tendrían mayor incidencia en la elaboración de textos de naturaleza visual, a partir de la evaluación de un corpus

* Académica del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Chile. Profesora de Castellano. Licenciada en Estética. Magíster en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: Formación Inicial Docente, Evaluación de Aprendizaje y Comprensión Lectora. Correo electrónico: amaldonado@ubiobio.cl

** Académico del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Chile. Profesor de Estado en Matemática. Magíster en Bioestadística. Académico en la Universidad de Concepción, Universidad de Chile, Universidad Católica de Temuco, Universidad Mayor y la Universidad del Bío-Bío. Líneas de investigación: Formación Inicial Docente, Teoría de Distribuciones y Didáctica de la Estadística. Correo electrónico: frodriguez@ubiobio.cl

*** Académico del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Chile. Doctor en Ciencias de la Educación. Académico, investigador y docente de Pregrado, Magíster y Doctorado en distintas universidades de Chile. Área de especialización e investigación: Currículo, Evaluación Curricular, Aprendizajes y Formación Inicial Docente. Correo electrónico: psandoval@ubiobio.cl



de ilustraciones elaboradas por estudiantes en Formación Inicial Docente (FID) de una universidad del Consejo de Rectores de Chile. El proceso de investigación implementado permitió identificar el predominio del color, la composición y la representación visual, cuya evaluación podría potenciar aprendizajes en este ámbito.

Palabras clave: alfabetización visual, Formación Inicial Docente, Educación Estética, evaluación auténtica, evaluación de aprendizaje.

Evaluation of the Incidence of the Formal Elements of Visual Language for Illustration Making: A Research with Students in Initial Teaching Training

ABSTRACT

In the learning process, visual literacy is key for the construction of meanings, and knowledge of the components of visual language is an expected outcome of the school curriculum. However, studies offering empirical evidence in this area are scarce, particularly from teaching students. This research of exploratory type and with quantitative analysis techniques, examines which of these components would have a greater impact on the elaboration of texts of a visual nature, based on the evaluation of a corpus of illustrations originally made by Early Teacher Training students at a university that is a member of the Board of Chancellors of Chilean Universities. The research process allowed us to identify the predominance of color, composition and visual representation, whose evaluation could enhance learning in this area.

Keywords: Visual Literacy, Initial Teacher Training, Aesthetic Education, Authentic Evaluation, Learning Evaluation

Avaliação da Incidência dos Elementos Formais da Linguagem Visual para Preparação De Ilustrações: Um estudo com estudantes em Formação Inicial de Professores

RESUMO

A alfabetização visual é uma aprendizagem chave para a construção de significados, de modo que o conhecimento dos componentes da linguagem visual é um resultado esperado do currículo escolar. Contudo, são escassos os estudos que coletam evidências empíricas a esse respeito, nomeadamente, na população de futuros professores. Este estudo, do tipo exploratório e com técnicas de análise quantitativa, pesquisa sobre quais desses componentes teriam maior impacto para a elaboração de um texto de natureza visual com base na avaliação de um corpus de ilustrações foram feitas por estudantes em Formação Inicial de Professores de uma universidade do Conselho de Reitores do Chile. O processo de pesquisa implementado permitiu identificar a predominância de cor, composição e representação visual durante sua avaliação, cuja avaliação poderia melhorar o aprendizado nessa área.

Palavras-chave: Alfabetização Visual, Formação Inicial de Professores, Educação Estética, Avaliação auténtica, Avaliação de Aprendizagem

1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

El siglo XXI es un mundo globalizado, diversificado y complejo, en el que se ofrecen diferentes modos semióticos de organizar los discursos (escrito, oral, sonoro, auditivo, espacial, gestual); los que al mismo tiempo se difunden en modalidades cada vez más tecnológicas y multimodales. Es así como la actual sociedad se caracteriza, porque «el soporte de la información evoluciona hacia los sistemas multimedia, con un elevado peso de la palabra escrita en algunos casos, pero con un peso creciente de la imagen en otros» (Pina, 2001, p. 112), por lo que se hace indispensable el procesamiento de información verbal como no verbal para la construcción de significados.

De lo anterior se deriva un renovado concepto de alfabetización que no solo se limita al lenguaje oral y escrito, sino que integra todas las manifestaciones comunicativas culturales y sociales en un espacio-tiempo determinado. En este sentido, la actualidad remite a una práctica social simbólica compleja, pues la comunicación suele organizarse de manera cada vez más multimodal, siendo lo visual un elemento clave para las prácticas comunicativas de la sociedad moderna, tal como se evidencia en el uso masivo de las redes sociales.

En ese contexto, lo visual resulta relevante no solo por razones estéticas, sino que el uso de este tipo de componentes contribuye a configurar códigos necesarios para la construcción de los significados, por lo que el alumnado requiere del desarrollo de habilidades de comunicación visual dentro del sistema escolar (Fariás y Araya, 2014) para codificar y componer imágenes con sentido (Borges, 2012). Tal redefinición implica apropiarse de un concepto de aprendizaje que no se limite solamente a la decodificación del texto verbal —como lo era tradicionalmente—, sino que incorpore en forma explícita un trabajo de codificación y decodificación de textos multimodales, en los que lo visual constituye un elemento de importancia. Es así como García Matilla desde la década de 1990 ha planteado la necesidad de una educación para la imagen y con la imagen (García y Benítez, 1998), en que el sujeto conozca los lenguajes específicos como antesala para su uso didáctico en aula. Tan relevante ha sido esta visión desde las políticas públicas, que dentro de los estándares para la Formación Inicial Docente se sostiene que el futuro profesor será capaz de identificar los conceptos básicos del lenguaje visual, comprendiéndolo «como un lenguaje que puede ser enseñado» (Brodsky y Negrón, 2016, p. 18). Además, el uso del lenguaje visual y multimodal en un sentido amplio está presente en todas las asignaturas del currículo escolar de Educación Básica; por ejemplo, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Matemáticas (Mineduc, 2018). En consecuencia, implica

un replanteamiento de la forma en que se aprende y se enseña los procesos de comunicación (Hernández, 2009), tomando en cuenta la función que tienen las imágenes en el aprendizaje y su rol en la cultura mediática; tal como se ha señalado en la literatura especializada y el currículum escolar vigente.

En consecuencia, el rol del profesor resulta clave para propiciar experiencias de aprendizaje que faciliten la comprensión de la alfabetización visual, favoreciendo una inserción actualizada en distintos campos, tales como las artes y las ciencias (Pagliarulo, 2013). De allí que resulte interesante preguntarse qué tan preparados se encuentran los docentes para interpretar e integrar el uso de los elementos constitutivos del lenguaje visual en sus prácticas de enseñanza. En particular, es necesario indagar sobre los conocimientos de los componentes formales del lenguaje visual que han ido construyendo los estudiantes de formación inicial docente (en adelante FID), población cuya línea de investigación es de desarrollo incipiente en el país (Cisternas, 2011), pues es sabido que para que el profesorado pueda desarrollar habilidades en su futuro profesional, requiere haberlas vivenciado previamente durante su formación (Comellas, 2000).

En coherencia, cabe preguntarse por los aprendizajes de los estudiantes FID acerca del lenguaje visual y los criterios que orienten su evaluación, para de esta forma contribuir al desarrollo de habilidades de alfabetización visual en el sistema educativo. Empero, son escasos los estudios empíricos en este ámbito, siendo, en general, indagaciones vinculadas a la educación artística o educación multimodal, de tipo caso único o con una cantidad reducida de participantes (García y Benitez, 1998; Correa, 2015; Sánchez Ruiz, 2017; García, 2018). Específicamente, el presente estudio se relaciona con la siguiente cuestión: ¿Cuáles son los componentes formales del lenguaje visual que tendrían mayor incidencia en la elaboración de un texto de naturaleza visual? En concreto, se describen resultados a partir del análisis de las ilustraciones de un cuento, cuyo guion literario y *storyboard* fueron elaborados en forma original por estudiantes de FID pertenecientes a una universidad regional del centro sur de Chile, adscrita al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)¹. Los datos provienen de una experiencia de investigación en docencia desarrollada interdisciplinariamente entre 2015 y 2017.

¹ El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) es una persona jurídica de derecho público, de administración autónoma, creado el 14 de agosto de 1954 (Ley N° 11.575). Está integrado por los rectores de las veinticinco universidades públicas y tradicionales del país.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Alfabetización visual

La expresión alfabetización visual fue acuñada por John Debes en la década de 1960 y tiene un uso extendido en la literatura, «aunque no existe una definición acordada de manera única sobre lo que significa» (Salisbury y Styles, 2014, p. 56). No obstante, una de las que resalta en la literatura especializada es que la alfabetización visual:

[...] supone que tal como aprendemos las reglas básicas de la gramática, alfabeto, etc., que permiten que nos comuniquemos a través de la escritura, deberíamos también aprender las reglas elementales de la comunicación visual, sin que esto esté circunscrito a especialistas del área, tal como la enseñanza de la escritura no se restringe a los literatos (Ferreras y Vergilio, 2008, p. 250)

En otras palabras, esta puede ser entendida como un proceso de aprendizaje que sugiere la capacidad de leer una imagen pictórica, atendiendo a la representación y su contenido semántico (González, 1991). En tal caso, «la lectura de los textos icónicos supone un conocimiento previo de los elementos que constituyen el lenguaje visual y de la manera en la que se integran dichos elementos en la producción de mensajes» (Villa Orrego, 2008, p. 210). Estos permiten establecer relaciones entre lo representado y la realidad a la que se refiere, distinguiéndose entre otros, a nivel formal: la línea, el color, la forma, la textura, el plano y la proporcionalidad.

La utilidad de conocer los elementos formales del lenguaje visual radica en que al describir las representaciones visuales se puede develar el significado denotativo de la imagen, logrando una lectura literal. Más aún, si la elaboración de ilustraciones se complementa con elementos culturales, tales como época, autor, movimiento artístico, propósito comunicativo o contexto de producción, es posible llegar a un nivel connotativo o lectura inferencial. De allí que se sostenga que «la idea central reside en que alguien que conozca los mecanismos del lenguaje visual será capaz no solo de producir material visual, sino también de interpretar lo que se le muestra» (Ferreras y Vergilio, 2008, p. 253), por lo que su enseñanza explícita adquiere una doble funcionalidad dentro de la educación escolar.

En particular, la interpretación de la información que emana de los elementos del código visual cobra relevancia en la literatura infantil, pues tal como afirma Colomer (2010), los formatos narrativos actuales ofrecen un trasvase de los elementos a la imagen, incorporándose las ilustraciones como un elemento más de la construcción de la historia, a diferencia de lo que tradicionalmente

sucedía en que el texto la contaba y la imagen la ilustraba. Por lo que, tal como se mencionó anteriormente, su aprendizaje resulta de particular interés para el desarrollo profesional de los profesores de Educación Primaria. Sin embargo:

[...] desafortunadamente, en la mayoría de los casos, los docentes no han recibido como parte de su formación los referentes conceptuales suficientes para dimensionar el valor que tiene la imagen en los procesos de lecto-escritura, a lo que se suma la escasez de recursos didácticos que los orienten y apoyen en la tarea de enseñar a leer imágenes (Villa Orrego, 2008, p. 210)

Tomando en cuenta lo anterior, el presente estudio se focaliza en la identificación de los componentes formales del lenguaje visual que presentan mayor incidencia en la elaboración de ilustraciones; cuya producción es original por parte de estudiantes FID que han participado en una experiencia de investigación docente.

2.2. Componentes del lenguaje visual

Una de las ideas más consolidadas en la literatura, la cual explora los procesos de comunicación humana, es que todo lenguaje posee sus propios códigos; y el lenguaje visual no es la excepción. Adscribirse a esta premisa supone, entre otros aspectos, que los sujetos deben aprender los elementos formales propios del cada tipo de alfabetización para poder descodificar y codificar los mensajes (ya sean verbales, visuales, gestuales, etc.), en cuya representación se reflejan imágenes del mundo exterior o interior de los propios sujetos.

Así, por ejemplo, en el lenguaje verbal existen normas para el alfabeto y la distinción de grafemas, a partir de lo cual se transmiten mensajes haciendo uso de palabras y conceptos. Algo similar se observa en el lenguaje visual, siendo el punto, la línea, la forma (plana o volumétrica), el color y la textura elementos básicos que permiten construir la imagen visual.

Si bien los elementos mencionados anteriormente en sus diferentes combinaciones permiten dar origen a múltiples imágenes visuales, la literatura especializada ha documentado que cada uno de ellos, por sí solo, no permite comunicar ideas del mundo interior o exterior del sujeto. Al igual que lo que sucede con las palabras o conceptos en el lenguaje escrito, es necesario organizar y articular estos elementos en una unidad (la imagen visual) para comunicar las diversas ideas o sentimientos. Esto en el lenguaje visual recibe el nombre de composición.

Es por ello que, existe consenso en afirmar que tanto los elementos básicos como la composición en la imagen visual permiten la construcción de

significados, nociones o conceptos, en coherencia con la especificidad del código visual. Por tanto, el acceso a una alfabetización que considere los aspectos formales y la composición serían claves para el desarrollo de los procesos de codificación y decodificación intrínsecos a la habilidad de comprensión del lenguaje visual. En este sentido, adherimos a la expectativa que es necesario que los futuros profesores del sistema escolar cuenten en su trayectoria formativa con experiencias de aprendizaje de alfabetización visual (Dondis, 2007), de modo que conozcan y manejen estos componentes (elementos formales y composición visual). Para ello, es oportuno determinar los criterios de evaluación, de manera tal que se facilite la valoración y retroalimentación del aprendizaje de estos componentes, bajo el supuesto de que su dominio está en directa relación con el desarrollo de las capacidades expresiva y comunicativa de los sujetos en este tipo de lenguaje.

Surge así el interés en estudiar el nivel de relevancia que tienen algunos elementos formales del lenguaje visual para comunicar ideas en un texto ilustrado. En este caso se trata de ilustraciones cuya elaboración también puede ser consignada como una tarea de evaluación auténtica. Es decir, productos creados en forma original con la intención de averiguar qué sabe o qué es capaz de hacer el estudiante (Ahumada, 2005), teniendo como foco de interés los aprendizajes en torno al color, la composición y la representación visual.

Al respecto, cabe precisar, en primer lugar, que el color desempeña un papel importante en el sistema de organización de conceptos en el cerebro (Cuervo Díez, 2012) y es un elemento a través del cual se expresan sentimientos, sensaciones, deseos, etc. Al ser percibido, puede ser interpretado (*los sujetos le dan sentido*), por lo cual juega un rol relevante en la composición de la imagen y para la comunicación visual (Holzschlag, 2002). Adicionalmente, dada su naturaleza subjetiva, se sabe que los colores pueden tener interpretaciones diversas; sin embargo, es posible observar énfasis, pues dicho uso está mediado por elementos culturales y sociales. Así, por ejemplo, uno de los primeros exponentes en distinguir los colores básicos fue Aristóteles, al relacionarlos con los cuatro elementos: tierra, agua, fuego y cielo. Por otro lado, la teoría de Plutchik (1965, 1984) ha revelado tendencias en su interpretación vinculadas a las emociones, de lo que es posible desprender que los colores tienden a comunicar ciertas ideas, tales como: peligro, lejanía, ternura o amor, entre otras. Atendiendo a la temperatura del color, los colores fríos tienden a asociarse con las primeras ideas y los cálidos con las últimas. No obstante, dicha interpretación estaría supeditada al sujeto y al contexto general de la imagen; es decir, a la composición, lo que invita a considerarlo como un elemento formal no aislado de la misma en el presente estudio.

En segundo término, en este caso se pone énfasis en capturar los aprendizajes que evidencian los futuros profesores en torno a la composición, dado que esta supone una forma de ordenar los elementos de la imagen como un todo estructurado. En otras palabras, cada elemento (línea, punto, trazo, color, etc.) conforman un todo unitario, que en conjunto configuran la idea, concepto o sentido de la imagen (Wong, 1998). En particular, en este caso, a partir de lo anterior, es posible afirmar que el encuadre y el equilibrio visual puedan ser visualizados como factores claves de la composición visual.

Finalmente, en tercer lugar, la representación visual puede ser entendida como la forma que permite transmitir un mensaje o el significado de la ilustración. Esta se diferencia del fondo (soporte) como contornos compactos que ocupan ese espacio del soporte donde se elabora la ilustración (Rowden, 2003). En razón de lo anterior, en el presente estudio se abordará dicho aspecto mediante la evaluación de la iconicidad de la imagen o el objeto creado en la imagen (caracterización, temporalidad, etc.).

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos del estudio

La finalidad general del trabajo es identificar los componentes formales del lenguaje visual que tendrían mayor incidencia en la elaboración de textos de naturaleza visual. Para el logro de este propósito, se espera describir desempeños asociados al uso de los componentes formales del lenguaje visual en un corpus de ilustraciones elaboradas por estudiantes FID, a partir de las cuales puntualizar los que tienen mayor predominancia. En un sentido práctico y pedagógico, acceder a esta información permitiría orientar el aprendizaje en el uso de los componentes formales del lenguaje visual con criterios para su evaluación y así contribuir al mejoramiento de las habilidades de alfabetización visual de los futuros profesores.

3.2. Diseño metodológico

Mediante un diseño correlacional, el estudio se aproxima a la alfabetización visual desde los componentes formales del lenguaje visual y su caracterización en ilustraciones. Dado su carácter no experimental y exploratorio, no pretende generalizar resultados (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005), sino que dar cuenta de cuáles son aquellos componentes que contribuyen en mejor forma a la elaboración de estos productos, cuyo corpus ha sido generado por estudiantes de FID.

Metodológicamente, se emplean técnicas cuantitativas para el análisis de datos (en este caso, las ilustraciones). Se utilizan métodos descriptivos numéricos (promedio, desviación estándar y porcentajes) para determinar la presencia de niveles y factores. Asimismo, se utilizaron métodos inferenciales (coeficiente de correlación de Pearson, modelo de regresión lineal múltiple) que permitieran formular conclusiones ajustadas a los propósitos del estudio. Para vigilar la consistencia interna de los instrumentos aplicados, se utilizó el Alfa de Cronbach (se determinó como criterio de rigurosidad coeficiente $\alpha > 0,7$) y el test Kaiser, Meyer y Olkin (KMO). El nivel de significación para encontrar diferencias estadísticas entre los promedios fue del 5%. Con relación al procesamiento de la información, se utilizó el *software* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), en la versión 21, de acceso institucional.

3.3. Grupo de estudio

La población objeto de estudio la constituyen estudiantes de FID de Pedagogía en Educación Básica de una universidad del Consejo de Rectores (CRUCH) localizada en el centro sur de Chile. Para la selección de los participantes en esta investigación en docencia, se consideró una muestra aleatoria simple con una varianza máxima, un error de no más del 9%, un nivel de confianza del 95% y un factor de corrección por población finita. Es así como el tamaño de la muestra fue de 36 estudiantes. El grupo, en su mayoría, es de género femenino (94,4%) y el 100% de los casos pertenecen a la cohorte 2015. Todos los sujetos participaron del estudio de manera voluntaria, dando el consentimiento informado (Meo, 2010), en coherencia con la política institucional. De esta forma, en la presentación de resultados, las unidades de análisis son citadas mediante un código alfanumérico que representa el grupo de trabajo, según acuerdo de anonimato de los participantes.

3.4. Instrumento

La unidad de análisis es el corpus de 22 ilustraciones, producciones originales de los estudiantes del grupo de estudio, procesado como datos visuales. Para efectos de evaluar estos productos, se diseñó un instrumento *ad hoc* (ver Tabla 1), que permitiera identificar niveles de logro en relación con el uso de elementos formales del lenguaje visual en dichas ilustraciones. Se trata de una escala Likert con cuatro alternativas (1=Insuficiente, 2=Aceptable, 3=Bueno y 4=Muy Bueno). Se toma esta opción metodológica dado que «las escalas ayudan a registrar el grado de desarrollo que un estudiante logra en relación con un proceso o producto» (Anijovic y González, 2013, p. 43); y se vigila

así que el diseño del instrumento sea coherente con las orientaciones del enfoque de la evaluación auténtica (Ahumada, 2005).

Tabla 1. Tabla de especificaciones – Instrumento de evaluación alfabetización visual

Componentes	Criterio	Descripción
Color	Armonía de colores	Utiliza armonía de colores para diferenciar elementos dentro de la composición.
	Contraste de colores	Utiliza contraste de colores opuestos para resaltar elementos importantes dentro de la composición.
	Efecto de profundidad	Elabora fondo de las láminas utilizando aplicación de color según perspectiva atmosférica para dar énfasis a la profundidad de la escena.
Composición	Proporcionalidad de elementos	Considera diversas proporciones en la construcción de los elementos que permita diferenciarlos por importancia o profundidad.
	Encuadres	Utiliza varios encuadres para representar las distintas escenas en coherencia con el mensaje representado.
	Equilibrio visual	Elabora una composición equilibrada considerando la inclusión de elementos dentro de los cuatro puntos fuertes del plano-imagen.
Representación visual	Caracterización de personajes	Caracteriza visualmente a los personajes y rol en la historia a través de la vestimenta, tamaños y/o gestos.
	Caracterización temporoespacial	Caracteriza visualmente los objetos en orden temporoespacial.
	Pertinencia	Los elementos se configuran en relación con el contenido general del mensaje representado.

La evaluación auténtica se realizó asignando puntaje según el nivel de logro en cada criterio, cuyos contenidos y definiciones fueron validados en consenso por académicos de Diseño Gráfico, a partir de la propuesta conceptual de Ospina (2011). Estos responden a tres componentes/factores: color, composición y representación visual. Cabe señalar que el análisis psicométrico del instrumento arrojó post aplicación a un Alpha de Cronbach de 0,81 y un índice KMO de 0,67, valores que según la literatura especializada son considerados como «buenos» en las primeras fases de investigación (Nunnally, 1987).

4. RESULTADOS

Los resultados se informan en coherencia con los propósitos, evaluando cuáles de los componentes formales del lenguaje visual (ver Tabla 1) tendrían mayor incidencia en la elaboración de textos de naturaleza visual. En la Tabla 2, se presentan los porcentajes de desempeño obtenidos, distinguiendo los resultados, según cada criterio de valoración. Los resultados muestran que la mayor frecuencia de desempeño logrado porcentual promedio se observa en el componente de «Representación visual» con un 71,6%, y el menor en el componente «Composición», que obtiene un 66,3%. En este último caso, el resultado es comparativamente más homogéneo, pues presenta la desviación estándar más pequeña ($D.E.=18,2$). En los criterios específicos, los valores promedio no superan el 77,3% de logro en el total de sujetos evaluados, siendo «Pertinencia» el aspecto que obtiene mayor porcentaje de logro.

Tabla 2. Porcentajes de logro en los factores y criterios de codificación visual

Componentes	Criterio de evaluación	% promedio	% promedio
Color	Armonía de colores	67,0±17,5	
	Contraste de colores	71,6±17,3	67,4±18,4
	Efecto de profundidad	63,6±19,6	
Composición	Proporcionalidad de elementos	68,2±21,6	
	Encuadres	62,5±18,1	66,3±18,2
	Equilibrio visual	68,2±13,4	
Representación visual	Caracterización de personajes	72,7±21,1	
	Caracterización Temporoespacial	64,8±22,2	71,6±20,4
	Pertinencia	77,3±16,7	

Promedio ± Desviación estándar

En la Tabla 3 se presentan los cálculos de correlaciones entre color, composición y representación visual, para identificar cuál o cuáles de ellos tiene mayor incidencia en la elaboración del corpus de las ilustraciones realizadas. En dicha tabla, se puede observar que «Armonía» y «Contraste de colores» no podrían ser considerados como factores aislados, lo que coincide con la teoría, dado que los colores pueden ser realzados o disminuidos para diferenciar y/o resaltar elementos dentro de una composición.

Tabla 3. Correlación entre aspectos de color y equilibrio visual

	Contraste de colores	Efecto de profundidad	Equilibrio visual
Armonía de colores	0,24	0,60**	0,21
Contraste de colores		0,33	0,63**

*Diferencias significativas al 5% - **Diferencias significativas al 1%.

De la Tabla 3 se desprende que «Armonía de colores» se correlaciona de manera significativa con «Efecto de profundidad» ($r=0,60$, $p\text{-value}< 0,01$). Lo anterior puede ser explicado dado que la diferenciación de elementos dentro de una composición se asocia a la aplicación del color, con lo cual es posible dar énfasis a la profundidad de la escena; situación que se ejemplifica en la Figura 1. Por otro lado, se observa una correlación estadísticamente significativa entre «Contraste de colores» y «Equilibrio visual» ($r=0,63$, $p\text{-value}<0,01$), aspectos que tributan a la composición de la representación visual. Por ejemplo, en la Figura 2, se visualiza la inclusión de elementos dentro de los cuatro puntos fuertes del plano-imagen, junto con el tratamiento de luz y sombra que permite resaltar aspectos centrales en la composición.

Figura 1. Color y efecto de profundidad



Estudiantes FID-Grupo 17 (2015)
Las hormigas egoístas [Imagen 3].
Sala de clases. Chillán

Figura 2. Contraste y equilibrio visual



Estudiantes FID-Grupo 14 (2015)
La curiosidad por los aires [Imagen 5].
Sala de clases. Chillán

Fuente: Registro de estudiantes Proyecto Innovación en Docencia (junio 2015).

Otro aspecto evaluado en esta ocasión fue la composición, considerando la proporcionalidad de elementos, el uso de variedad de encuadres y el equilibrio visual. Como se observa en la Tabla 4, el criterio «Encuadres» se correlaciona significativamente con «Caracterización de personajes» ($r=0,53$) y

«Equilibrio visual» ($r=0,44$). Por otro lado, «Proporcionalidad de elementos» se correlaciona significativamente con «Caracterización de personajes» ($r=0,67$), «Caracterización temporoespacial» ($r=0,51$) y «Pertinencia» ($r=0,46$).

Tabla 4. Índices de correlación entre aspectos de composición y otras variables

	Proporcionalidad de elementos	Equilibrio visual	Caracterización de personajes	Caracterización espacio-temporal	Pertinencia
Encuadres	0,36	0,44*	0,53*	0,25	0,11
Proporcionalidad de elementos		0,22	0,67**	0,51*	0,46*

*Diferencias significativas al 5%. **Diferencias significativas al 1%.

Las Figuras 3 y 4 ejemplifican ilustraciones en las cuales la composición favorece la comprensión del mensaje. Se trata de la caracterización de personajes (a través de la vestimenta, tamaño y/o gestos), valorados con desempeño «Bueno» o «Muy bueno» en criterios de «Encuadre» y/o «Proporcionalidad de elementos».

Figura 3. Caracterización de personajes



Estudiantes FID-Grupo 3 (2015)
El diente de Agustín [Imagen 5].
Sala de clases. Chillán

Figura 4. Caracterización de personajes



Estudiantes FID-Grupo 2 (2015)
Diego el niño desobediente [Imagen 4].
Sala de clases. Chillán

Fuente: Registro de estudiantes Proyecto Investigación en Docencia (junio 2015).

Respecto de la representación visual, en la Tabla 5 se evidencian los índices de correlación entre «Caracterización de personajes», «Caracterización temporoespacial» y los criterios de «Color» y «Composición».

Tabla 5. Índices de correlación entre aspectos de caracterización y otras variables

	Armonía de colores	Contraste de colores	Efecto de profundidad	Proporcionalidad de elementos	Encuadres
Caracterización de personajes	0,28	0,16	0,12	0,67**	0,53*
Caracterización temporoespacial	0,56**	0,47*	0,54**	0,51*	0,25

*Diferencias significativas al 5%. **Diferencias significativas al 1%.

Tal como se informa en la Tabla 5, se observa alta correlación en la mayoría de los factores vinculados a la caracterización del ambiente visual (temporal y espacial), en particular «Armonía de colores» y «Efecto de profundidad» con niveles de significancia al 0,01. Por su parte, «Contraste de colores» y «Proporcionalidad de elementos» correlacionan positivamente de manera bilateral con este tipo de caracterización, aunque disminuyendo el nivel de significancia a 0,05.

Por otro lado, un aspecto que se relaciona bilateralmente con ambos tipos de caracterización es la «Proporcionalidad de elementos», con valores de 0,67** para el caso de los personajes y 0,51* para el ambiente temporoespacial. Cabe señalar que esta variable presenta un índice de correlación bilateral de 0,54** (nivel de 0,01) con «Efecto de profundidad»; lo que coincide con la definición operacional del estudio, en que la proporcionalidad «considera diversas proporciones en la construcción de los elementos que permita diferenciarlos por importancia o profundidad». A continuación, se presentan figuras a modo de ejemplo.

Figura 5. Proporcionalidad de elementos



Estudiantes FID-Grupo 9 (2015)
El sueño realizado del paraguas negro
[Imagen 6]. Sala de clases. Chillán

Figura 6. Ambiente temporoespacial



Estudiantes FID-Grupo 6 (2015)
Él es Pedro [Imagen 1].
Sala de clases. Chillán

Fuente: Registro de estudiantes Proyecto Investigación en Docencia (junio 2015).

Finalmente, para analizar cuál de estos elementos de alfabetización visual tiene mayor incidencia, se procedió a calcular el coeficiente Beta y la regresión lineal entre los factores (consideradas variables independientes) y el puntaje total obtenido por los productos evaluados. En otras palabras, se utiliza el método de análisis «hacia adelante», dado que permite identificar progresivamente cuál de las dimensiones tiene más peso para explicar el puntaje total obtenido. Mediante el procedimiento de selección de variables *stepwise* se ajustó un modelo de regresión lineal múltiple el cual permite capturar un alto porcentaje de la variabilidad total ($R^2=0,98$). En la Tabla 6, se entregan los predictores y sus aportes en el modelo propuesto y ajustado.

Tabla 6. Tabla de modelamiento de resultados (factores predominantes)

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	
	Beta	Error típico	Beta	p-valor
Armonía de colores	1,63	0,40	0,27	0,001
Contraste de colores	1,63	0,39	0,19	0,009
Proporcionalidad de elementos	1,66	0,32	0,38	0,000
Encuadres	1,69	0,37	0,29	0,000
Caracterización temporoespacial	1,39	0,37	0,29	0,002

Se observa que «Proporcionalidad de elementos» es la que más aporta a la explicación de la variación del puntaje total (Beta=0,38), seguido por «Encuadres» (Beta=0,29), «Caracterización temporoespacial» (Beta=0,29), «Armonía de colores» (0,27) y «Contraste de colores» (Beta=0,19). Estos resultados se vinculan a los hallazgos de las correlaciones, en que la «Proporcionalidad de elementos» resultaba un aporte a la caracterización, asimismo respecto de la importancia de los «Encuadres» para la «Caracterización de personajes» y «Equilibrio visual».

5. DISCUSIÓN

Los antecedentes teóricos revisados permiten reafirmar la pertinencia de incluir la alfabetización visual como un aprendizaje clave dentro de la escolarización, entendiendo que los aspectos formales del lenguaje visual (p. e. color, proporcionalidad, encuadre) son contenidos enseñables y aprendibles. Esta mirada, en que «lo visual» toma el estatuto de lenguaje, favorecería el desarrollo de habilidades perceptivas, mejorando la codificación y decodificación de textos multimodales, tanto en aquellas asignaturas generalmente

vinculadas a las artes como en las distintas disciplinas. Siguiendo el mismo argumento, existe coincidencia entre los autores en explicitar la importancia de la alfabetización visual de manera transversal en los distintos niveles del sistema educativo. Es así como se recomienda el desarrollo de experiencias informadas (Csikszentmihalyi, 1990), basadas en la relación práctica con imágenes, de manera tal que junto con el aprendizaje de los códigos se promueva la conexión del sujeto con sensaciones, emociones y sentimientos.

Complementariamente, los antecedentes recopilados en este estudio invitan a rescatar el potencial visual, estético y cultural que tienen las ilustraciones como textos visuales dentro de los cuentos ilustrados. En específico, resalta el papel que tiene el dominio de los componentes del lenguaje visual en los procesos de codificación y decodificación de las ilustraciones para la formación del lector literario infantil en los primeros niveles del sistema educacional (Educación Preescolar y Educación Básica). En este sentido, cabe precisar que en Chile se ha aumentado la dotación de cuentos ilustrados y libro álbum en las bibliotecas escolares, lo que resulta positivo; sin embargo, esto puede ser preocupante si al interactuar con las ilustraciones prosigue la tendencia a la implementación de prácticas de lectura de tipo tradicionales, con énfasis en la monomodalidad y el lenguaje verbal (Maldonado-Fuentes, Sandoval-Rubilar y Rodríguez-Alveal, 2018). Esto invita a profundizar en estudios que den cuenta cómo los docentes se están haciendo cargo de brindar oportunidades pedagógicas para el aprendizaje e integración de «lo visual» en las instancias de lectura «multimodales».

En cuanto a los resultados del estudio empírico, la evaluación auténtica de las ilustraciones elaboradas por los estudiantes en FID permitió identificar logros diferenciados en el manejo de los componentes formales del lenguaje visual (representación visual, color y composición). De ellos, se destaca la proporcionalidad de elementos como un aspecto clave, que correlaciona significativamente de manera directa con la caracterización de personajes y pertinencia; evidenciándose también el color como un factor que incide en el resultado. A nivel de hipótesis, el aporte que tienen estos elementos podría estar relacionado con la temática de las imágenes analizadas, dado que la mayoría de los textos evaluados se caracterizaron por incluir personajes animales o seres humanos que se desenvolvían en ambientes cotidianos o en paisajes naturales, creados en la lógica del mundo real y/o maravilloso. Estos hallazgos invitan a reflexionar sobre el tipo de ilustraciones de los cuentos, dado que es sabido que los niños tienden a exigir realismo en las representaciones, de manera que las imágenes coincidan con el concepto mental que tienen de los objetos.

Por otro lado, los resultados instan a profundizar sobre las ideas previas que han construido los futuros profesores respecto de cuál es el abanico de universos posibles de considerar al momento de trabajar con las ilustraciones de un cuento. En este sentido, una limitación del presente estudio radica en no haber podido modelar si la incidencia de los factores evaluados resulta ser igual o diferente, por ejemplo, si se hubiera trabajado con ilustraciones alusivas a realidades fantásticas u oníricas. Para ello, se sugiere contar previamente con una tipificación de los textos (unidades de análisis) en función de la categoría «tipo de mundo».

En particular, llama la atención el resultado obtenido en el manejo del color, mencionado como «poco requerido» por los propios sujetos al inicio de las actividades. Tal como se observa en los resultados, tras la intervención pedagógica realizada, el color ocupó el segundo lugar en la evaluación formativa (logro promedio de 67,4%). Cabe puntualizar que el tema del color fue enseñado desde la teoría de las emociones, siguiendo a Plutchik (1984), lo cual podría haber influido en el modelo estadístico. Al respecto, resulta de interés considerar que el color es uno de los elementos claves de los libros ilustrados; lo que invita a revisar con mayor detención las experiencias de aprendizaje que han tenido los estudiantes de FID respecto del uso del color en su historia escolar.

6. CONCLUSIONES

En primer lugar, se concluye que el diseño metodológico efectuado permitió medir el impacto de los componentes formales del lenguaje visual en la elaboración de ilustraciones según lo estipulado. En particular, a partir de resultados empíricos, se visualizan el color, la composición y la representación visual como factores predominantes que pueden ser la base de una evaluación ponderada de dichos aspectos. En otras palabras, se pueden inferir indicadores para el diseño de una rúbrica referida a contenidos propios del lenguaje visual, lo cual sería ventajoso desde el punto de vista de la evaluación auténtica y retroalimentación en torno al dominio del lenguaje visual. Este aspecto resulta novedoso en relación con la problemática investigada, dado que se relaciona con aprendizajes en alfabetización visual, en cuyo ámbito los futuros profesores han sido escasamente evaluados. Para futuras aplicaciones, se sugiere ampliar el número de sujetos, de manera tal que se capture mayor representatividad de la población de estudiantes en FID a nivel país.

En segundo lugar, cabe señalar que el estudio empírico se ejecutó teniendo como unidades de análisis a textos cuyas ilustraciones fueron evaluadas por medio de una pauta específicamente elaborada para tales efectos.

Un aspecto positivo de la medición fue el cuidado que se tuvo para cumplir con parámetros psicométricos de confiabilidad y validez, dado que «son cualidades esenciales que deben tener todas las pruebas o instrumentos de carácter científico para la recogida de datos» (Pérez, 2002, p. 71). Esto permitió contar con una primera versión de esta Pauta de Evaluación Alfabetización Visual, en coherencia con el propósito general de analizar el desempeño de los sujetos. No obstante, se recomienda volver a aplicar en grupos similares, para mejorar la robustez psicométrica del instrumento.

Asimismo, ha sido factible determinar que los sujetos del grupo de estudio alcanzan resultados más bien descendidos en el uso de elementos formales del lenguaje visual, dado que no superan el 78% de logro promedio en ninguno de los criterios evaluados. Este hallazgo resulta preocupante al tratarse de futuros profesionales que atenderán a alumnos de Educación Inicial y Educación Básica en el sistema escolar. Dicho antecedente coincide con la preocupación del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) (2014), quienes han podido constatar que «la formación que reciben actualmente los docentes de enseñanza básica en materias de educación artística es débil y en muchos casos ausente» (2014, p. 17). A una conclusión similar llegan Brodsky y Negron (2016) al declarar que «un 70% de las carreras de Pedagogía en Educación Básica cuentan con dos y menos cursos vinculados a las áreas artísticas» (p. 33), cuyas asignaturas responden a una formación general de tipo introductorio.

Lo anterior, podría estar asociado al énfasis colocado en el último tiempo en la medición del rendimiento como principal evidencia de la calidad de la educación, que ha tenido alto impacto en la cultura evaluativa escolar, focalizado la atención en las áreas de Lenguaje, Matemática y Ciencias. Al respecto, Errázuriz (2015) precisa que «necesitamos una educación que evidencie de un modo más consistente su vocación cultural, que sea estéticamente más interesante» (p. 87), destacando los planteamientos de Eisner (2002), quien proponía un abanico más amplio de intereses para determinar los indicadores asociados a la calidad.

Finalmente, los resultados invitan a reflexionar sobre las renovaciones curriculares de los programas de FID y las distintas carreras de pedagogía en cuya formulación cabe la posibilidad de discutir acerca de la importancia que tiene la evaluación de la alfabetización visual asociada al perfil de los profesionales de la educación. En este sentido, se recomienda hacer un seguimiento y monitoreo de estos aprendizajes en los distintos momentos de desarrollo profesional docente, incorporando prácticas de evaluación formativa para el mejoramiento de los aprendizajes en este ámbito.

7. AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a la Dirección del Departamento de Comunicación Visual de la Facultad de Arquitectura, Construcción y Diseño de la Universidad del Bío-Bío por la participación de académicos de esta unidad en la experiencia pedagógica documentada, cuya ejecución inicial se realizó con apoyo de un fondo de desarrollo docente 2015-2016.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 45, 11-24.
- Anijovic, R. y González, C. (2013). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Borges, M. (2012). El papel de la ilustración en la alfabetización visual. *Creative processes and childhood-oriented cultural discourses*, 268-272. <https://doi.org/10.5151/edupro-aivcipe-51>
- Brodsky, J. y Negrón, B. (2016). *Agenda Trama. Recomendaciones para el desarrollo de las Artes en Chile*. Santiago, Chile: Edición Proyecto Trama.
- Csikszentmihalyi, M (1990). *Finding Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Nueva York: Harper and Row.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile: territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, 35, 131-164.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Comellas, M. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Revista Educar*, 27, 87-101.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA). (2014). *Estudio comparado sobre enseñanza de las artes en programas de formación en Pedagogía Básica y las bases curriculares de 1ª a 6º básico de Artes Visuales y Música*. Santiago.
- Correa, J. (2015). ¿Cómo aprendes a ser maestra? TIC, género y narrativas visuales de futuras maestras de educación infantil. REIRE, *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 256-268.
- Cuervo Díez, M. (2012). *El poder del color, la influencia de los colores en el consumidor* (Tesis de grado). Universidad de León, León, España.
- Dondis, D. (2007). *La sintaxis de la imagen, Introducción al alfabeto visual*. Colección de Comunicación Visual. Barcelona: Gustavo Gili.

- Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, 6(12), 47-55.
- Errázuriz, L. (2015). Calidad estética del entorno escolar: el (f) actor invisible. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 1-100.
- Farías, M. y Araya, C. (2014). Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16, 93-104. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.1.a08>
- Ferreras, J. y Vergilio, L. (2008). A vueltas con la alfabetización visual: lenguaje y significado en las películas de Wes Anderson. *Revista Científica de Información y Comunicación*, 1, 248-287.
- García, R. (2018). La formación audiovisual del profesorado de Primaria. Treball Final de Grau en Mestre o Mestra d'Educació Primària. Universitat Jaume I.
- García, M. y Benítez, M. (1998). Formación de profesores en alfabetización audiovisual. *Comunicar*, (11), 202-207. <https://doi.org/10.3916/C11-1998-31>
- González, S. (1991). Percepción, imagen pictórica y niveles de descripción. *Arte, Individuo y Sociedad*, (4), 77-94.
- Hernández, F. (2009). Educar a través de las artes desde los alfabetismos múltiples: una experiencia en formación docente. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 43-54.
- Holzschlag, M. (2002) *Color para sitios web*. México D.F.: MacGraw-Hill Interamericana Editores S.A.
- Maldonado-Fuentes, A., Sandoval-Rubilar, P. y Rodríguez-Alveal, F. (2018). Evaluación de comprensión lectora y libro álbum en estudiantes de Formación Inicial Docente. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13), 65-84. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i13.325>
- Meo, A. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 44, 1-30.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2018). *Bases curriculares primero a sexto básico*. Santiago, Chile. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_programa.pdf
- Nunnally, J. (1987). *Teoría psicométrica*. México: Trillas.
- Ospina, C. (2011). *El libro álbum: lecturas y lectores posibles* (Tesis de magíster en Educación). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Pagliarulo, E. (2013). La importancia de la alfabetidad visual en la formación docente. Actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la

- Educación: las lenguas en la educación, cine, literatura, redes y nuevas tecnologías (pp. 105-116).
- Pérez, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: Volumen II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pina, B. (2001). Nuevas tecnologías en educación: preparando para un nuevo modo de conocer. En F. Blázquez (Coord.), *Sociedad de la información y educación*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Plutchik, R. (1965). La naturaleza de las emociones. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 20(76), 5-13.
- Plutchik, R. (1984). Emotions: A general psychoevolutionary theory. *Approaches to emotion*, 197-219.
- Rowden, M. (2003). *El arte de la identidad*. México: Mc Graw Hill.
- Salisbury, M. y Styles, M. (2014). *El arte de ilustrar libros infantiles: concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona: Art Blume.
- Sánchez Ruiz, D. (2017). *Educación artística y alfabetización visual. Un estudio de caso en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Clacso.
- Villa Orrego, N. (2008). Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de Educación Básica apoyada en recursos hipermediales. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 31(1), 207-225.
- Wong, W. (1998). *Fundamentos del diseño*. Barcelona: Gustavo Gili.

La calidad en la docencia universitaria. Una aproximación desde la percepción de los estudiantes

JUAN MONTENEGRO ORDOÑEZ*

Universidad Señor de Sipán - Perú

Recibido el 24-08-18; primera evaluación el 10-07-19;
segunda evaluación el 02-09-19; tercera evaluación;
04-02-20; aceptado el 11-02-20

RESUMEN

El objetivo fue construir una noción de calidad de la docencia universitaria, en función a la demanda de los destinatarios del servicio: los estudiantes, a partir de sus opiniones y percepciones, contrastándola con las nociones que se desprenden o se consideran en la normativa respectiva, dada en el país. Se desarrolló en la Universidad Señor de Sipán, Universidad Privada Juan Mejía Baca y Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. El diseño del estudio es exploratorio y descriptivo, así como de tipo fenomenológico hermenéutico y de corte transversal. La muestra estuvo constituida por 164 estudiantes. El 90% concuerda en que una universidad de calidad, necesariamente, debe contar con docentes de calidad, e indica que este docente de calidad debe evidenciar dominio en cuatro dimensiones: dimensión temática, dimensión metodológica, dimensión científica, y dimensión ética, concordando con la literatura consultada.

Palabras clave: Calidad de la educación, docencia, universidades, enseñanza.

* Licenciado en Sociología por Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (UNPRG). Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Investigación y Docencia por la UNPRG. Docente invitado en la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la UNPRG, en el periodo 2006-2016, en el Programa de Licenciatura en Educación Modalidad Mixta (LEMM). Docente a tiempo completo en la Universidad Señor de Sipán (USS). Correo electrónico: juanmontenegro2000@gmail.com y jmontenegro@crece.uss.edu.pe



Quality in university teaching. An approximation from student's perception

ABSTRACT

The objective was to build a notion of quality of university teaching, depending on the demand of the recipients of the service, the students, based on their opinions and perceptions, contrasting it with the notions that emerge or are considered in the respective regulations, given in the country. It was developed at the Universidad Señor de Sipán, Juan Mejía Baca Private University and Pedro Ruiz Gallo National University. The study design has been exploratory and descriptive, as well as hermeneutical phenomenological type and cross-sectional. The sample consisted of 164 students. 90% agree that a quality university must necessarily have quality teachers, and indicates that this quality teacher must demonstrate mastery in four dimensions: thematic dimension, methodological dimension, scientific dimension, and ethical dimension, according to the literature consulted.

Keywords: Quality of education, teaching, universities, teaching.

A qualidade no ensino universitário. Uma abordagem desde a percepção dos alunos

RESUMO

O objetivo foi construir uma noção de qualidade do ensino universitário, dependendo da demanda dos destinatários do serviço, os alunos, com base em suas opiniões e percepções, contrastando-o com as noções que emergem ou são consideradas nos respectivos regulamentos, Dado no país. Foi desenvolvido na Universidade Senhor de Sipán, na Universidade Particular Juan Mejía Baca e na Universidade Nacional Pedro Ruiz Gallo. O desenho do estudo foi exploratório e descritivo, bem como do tipo fenomenológico hermenêutico e transversal. A amostra foi composta por 164 estudantes. 90% concordam que uma universidade de qualidade deve necessariamente ter professores de qualidade e indica que esse professor de qualidade deve demonstrar domínio em quatro dimensões: dimensão temática, dimensão metodológica, dimensão científica e dimensão ética; de acordo com a literatura consultada.

Palavras chave: Qualidade da educação, ensino, universidades, ensino.

1. INTRODUCCIÓN

La calidad es una variable compleja para definirla, básicamente, cuando se trata de servicios. Y la educación es un servicio que, actualmente, está siendo objeto de debate a fin de sumarse a la competencia por la calidad en la que participan los otros productos que oferta el mercado, en un mundo globalizado.

En este contexto, el presente artículo toma en cuenta la preocupación por ubicar a la educación universitaria como un servicio que también puede ser de calidad para satisfacer a sus usuarios: los estudiantes, por ello, tienen el objetivo de construir una noción de calidad de la docencia universitaria, en función a la demanda de los estudiantes, a partir de sus opiniones y percepciones, contrastándola con las nociones que se desprenden o se consideran en la normativa respectiva, dada en el país, así como, con la literatura consultada.

Una escuela es de excelencia cuando es capaz de ofrecer servicio de calidad en todos sus productos, básicamente, a los estudiantes y a la sociedad de donde ellos y ellas provienen. Un ciudadano está preparado si ha egresado de una escuela de calidad, por lo tanto, es capaz de enfrentarse y solucionar los problemas que la cotidianidad le presenta en sus diversas actividades laborales realizadas (Álvarez de Zayas, 2005).

Asimismo, la escuela debe proporcionar una formación integral con la finalidad de formar personas competentes para satisfacer las variadas demandas de una sociedad cada día más exigente. El autor lo denomina «encargo social». La didáctica universitaria, también denominado proceso enseñanza aprendizaje (PEA), o en otros contextos, proceso docente educativo (PDE), debe garantizar la inserción laboral de los egresados, a fin de contribuir a la mejora de la sociedad en su conjunto (Álvarez de Zayas, 2005).

En los últimos años, el Estado peruano ha tomado la iniciativa en mejorar la calidad del servicio educativo, tanto en el nivel básico como en el nivel superior, y, dentro de este, el nivel superior universitario. No obstante, no podemos hablar de calidad docente, si no consideramos la calidad educativa; es decir, la calidad docente está incluida en la calidad educativa, y quizá, sea el elemento más relevante.

2. MARCO TEÓRICO

Iniciamos por aproximarnos a la definición de calidad, en términos generales, y luego, a la definición de calidad educativa, antes de llegar a la definición de la calidad docente encontrada en la literatura consultada.

2.1. La calidad

La calidad está en función de alcanzar expectativas preestablecidas; esto es el grado de coherencia entre intención, acción y logro. Como veremos más adelante, la concepción de la calidad en el servicio educativo superior universitario, en Perú, encaja u obedece a este enfoque cuando se refiere a un «grado de ajuste» entre acción y propósito institucional (decreto supremo 016-2015-MINEDU, 2015).

Otras nociones nos presentan a la calidad como una categoría que involucra diversos aspectos. Entre ellas está el político, económico, cultural, moral, y hasta el empresarial. Se entrecruzan intereses y expectativas de los vendedores de un producto y los consumidores del mismo. La calidad es una «categoría que está expuesta a subjetividades» (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa [Sineace], 2016, p. 8); es «un concepto abstracto tan amplio en definición y aplicación que cada organización puede entenderlo desde sus propios intereses» (Traba et al., citados por Tumino y Poitevin, 2013, p. 64).

No tiene sentido evaluar o diagnosticar un servicio y un bien o manufactura, de la misma manera, porque el usuario o el cliente, en el caso de un servicio, es parte del proceso y la evaluación que realiza es subjetiva. Está en juego sus intereses, estado de ánimo, preferencias, experiencias, entre otros; por ello, existe la necesidad de conocer la opinión de los clientes o consumidores del servicio para evaluar su calidad; además que, en un servicio, se dan en el mismo momento, la producción, la adquisición y el consumo (Tumino y Poitevin, 2013). Es decir, en un servicio, solo los usuarios del mismo están en la capacidad y libertad de indicar o calificar si el servicio que reciben es o no de calidad. Ellos y ellas son los receptores del servicio, los que van experimentar los beneficios que le proporcionan, las satisfacciones que les genera, etc.

Calidad, entonces, no es sinónimo de perfección. No es un calificativo que, inequívocamente, se puede otorgar a un producto determinado sobre la base de estándares prestablecidos, sin considerar la percepción o punto de vista de los consumidores o usuarios (en el caso de los servicios). Va a depender de ellos y ellas, básicamente; será necesario de su intervención en las evaluaciones que se hagan en los procesos evaluativos de medición de la calidad, para determinar si corresponde o no, considerar de calidad, a un determinado producto o servicio (Sineace, 2016).

2.2. Calidad educativa

Trasladar la noción de calidad al campo educativo genera otras situaciones que hacen más difícil la comprensión conceptual, porque, por ejemplo, puede verse desde dos ámbitos: la calidad como proceso de mejora, que alude al comportamiento institucional (autonomía, transparencia y efectividad); y la calidad como transformación individual, que refiere al comportamiento de estudiantes y docentes como copartícipes del proceso educativo (Castilla, 2011).

En Perú, se generó un espacio de reflexión y debate con la participación de expertos con el objetivo de construir una definición de calidad educativa. Después de un año, se arriba al siguiente postulado: «Hablar de calidad es aludir a la finalidad que se persigue, que en el caso de la educación es la formación de la persona» (Sineace, 2016, p. 6). Entonces, la mirada se dirige a los estudiantes, pues, en ellos y ellas, se verán los logros alcanzados o los resultados obtenidos, previamente definidos, a fin de aproximarse al nivel de la calidad de la educación en cuestión.

Más que concluir en una definición, se logró delimitar «aspectos importantes que deben considerarse en una aproximación a calidad educativa»; por ejemplo, el contexto, la finalidad e intereses involucrados (Sineace, 2016, p. 6).

Si el objetivo del docente es la formación de la persona, a fin de enfrentarse a los desafíos de la sociedad, y salir airoso cada día, entonces, esta persona formada es quien deberá dar cuenta si el proceso educativo del cual formó parte fue o no de calidad (Álvarez de Zayas, 2005).

Las múltiples definiciones existentes indican varios elementos, como la búsqueda constante del mejoramiento, la competencia técnica y la excelencia en la acción, pero todos ellos, relacionados con el cumplimiento de los propósitos educativos (Alvarado et al., 2016), concordando con la noción de calidad en la legislación peruana.

La legislación peruana contempla dos fines educativos: (1) Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, y (2) contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística (Ley 28044, 2003).

El propósito de la educación peruana es formar personas integrales y que estas contribuyan a la forja de una sociedad democrática, sustentada en la diversidad cultural. En consecuencia, en la medida en que los egresados de las instituciones educativas evidencien ser ciudadanos íntegros y contribuyentes a una sociedad democrática sostenida en la diversidad cultural, podemos hablar

de una educación peruana de calidad. En esta oportunidad, se toma como referente la noción planteada en la normatividad vigente para el discernimiento de la calidad del servicio educativo.

Desde la Declaración de Bolonia, «se puso de manifiesto la relevancia de la evaluación y garantía de la calidad en los estudios universitarios, ya sean de grado o de posgrado» (Buela-Casal y Castro, 2011, p. 254); y en la Declaración de Berlín, «se recoge, como un aspecto esencial, el establecimiento de mecanismos de garantía de la calidad en la educación superior europea» (p. 254).

En este marco, emergen distintos modos u opciones no solo de concebir la calidad educativa, sino de medirla. Como bien lo plantean y citan Santelices, Galleguillos, González y Taut (2015, p. 2):

La discusión sobre calidad docente en la literatura internacional se había desarrollado, hasta recientemente, desde tres líneas principales de investigación: (a) el estudio de características observables del profesor que pueden tener un impacto sobre el desempeño de los alumnos (Hanushek & Rivkin, 2006); (b) el análisis de calidad docente, definida como prácticas profesionales basadas en estándares profesionales y medidas usualmente por medio de pautas de observación de clases (Danielson, 2007; Darling-Hammond, 2012; Papay, 2012); y (c) estimaciones de valor agregado, basadas en el rendimiento de los estudiantes en pruebas estandarizadas (Millman, 1997).

En otros términos, la calidad educativa universitaria puede medirse desde las competencias profesionales del docente que afectan el desempeño de los estudiantes, desde su didáctica o práctica pedagógica en base a estándares de medición de esta, o desde el rendimiento de los estudiantes medidos con instrumentos estándares.

El presente estudio asume la calidad educativa como resultado de la percepción de los consumidores o usuarios del servicio; es decir, de los estudiantes, la misma que pasa por la calidad docente. Es insoslayable la presencia del docente en la medición de la calidad educativa. Es incoherente pretender certificar la calidad a un determinado servicio educativo si no está presente la calidad del docente. El docente es agente inherente a la medición de la calidad de todo servicio educativo.

2.3. Calidad docente

Quien ejerce la docencia universitaria es un profesional, pero no necesariamente un profesional de la pedagogía y la didáctica. No es un docente de carrera. No obstante, cuando es evaluado, se toma en cuenta estas dos grandes dimensiones: dominio temático, que tiene que ver con su formación profesional;

y el dominio de la enseñanza, es decir, dominio metodológico. Debe ser un especialista en pedagogía y didáctica, a fin de poder lograr nuevos aprendizajes en sus estudiantes (Montero et al., 2017).

Un docente universitario debe tener un compromiso fundamental con el conocimiento (dominio temático), saber interactuar con el estudiante (buen trato), y formación pedagógica para lograr aprendizajes significativos en ellos (dominio metodológico) (Rizo, 1999).

Aparece una tercera dimensión, la cual es concomitante a las funciones de la universidad, en el mundo. Un docente universitario también debe ser un especialista en investigación científica. Se le exige que produzca nuevo conocimiento orientado a la solución de problemas contextuales específicos. Ello concuerda con la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (Unesco, 2009), cuando señala que la educación superior deberá liderar la creación de conocimientos en el mundo para enfrentar grandes retos mundiales, como la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública. Igualmente, concuerda con la Declaración sobre la Ciencia y el uso del Saber Científico (Unesco, 1999), cuando declara que la investigación científica y la utilización del saber derivado de esa investigación deberá tener un solo propósito: lograr el bienestar de la humanidad.

Entonces, además de ser un especialista en su formación profesional, un docente universitario debe ser un especialista en pedagogía y didáctica, y, a su vez, un especialista en Investigación científica, la cual deberá proporcionar nueva información a fin de solucionar la problemática de la sociedad, quien demanda oportunas y efectivas atenciones.

Hasta podría hablarse de una cuarta dimensión que es transversal a las tres anteriores: la dimensión ética (ser un buen ciudadano). La formación actitudinal es parte del ejercicio docente, en tanto implica, práctica y enseñanza de valores: respeto, puntualidad, responsabilidad, honestidad, entre otros. Como anota Álvarez de Zayas (2005), «lo fundamental en la educación es formar al hombre: educarlo, desarrollarlo e instruirlo» (p. 46). En suma, la dimensión ética es concomitante al ejercicio de la docencia.

En este marco, la medición de la calidad del docente universitario sugiere tomar en cuenta estas cuatro dimensiones: dimensión temática, dimensión metodológica, dimensión científica, y dimensión ética. Las mismas contempladas en la legislación peruana, y también en la percepción de los estudiantes, así como en la literatura consultada.

Es necesario que la universidad reoriente su función social, básicamente, hacia la solución de problemas sociales, el desarrollo nacional, y la formación

de profesionales y ciudadanos identificados con su realidad (Cevallos, 2014, p. 3). Del mismo modo, también se señalan algunos criterios a tomarse en cuenta para la medición de la calidad docente, como el buen trato en la interacción docente-estudiante, el dominio temático de la materia que imparte, el método de enseñanza, la puntualidad y la asistencia, y la manera de evaluar los aprendizajes (García y Shej, 2014).

Por otro lado, es importante que los profesores desarrollen competencias basadas en la atención a la diversidad, a fin de ofrecer una formación adecuada a las necesidades de sus estudiantes (Díez y Sánchez, 2015). Un docente de calidad es aquel que logra un aprendizaje profundo por parte de los estudiantes, y alcanza las metas establecidas que corresponden, demuestra manejo de contenidos y técnicas metodológicas, despierta el interés por el aprendizaje en sus estudiantes, y respeta sus estilos de aprendizaje (Guzmán, 2011).

En esta línea, Castilla (2011) aporta a la comprensión de la calidad docente, señalando que se refiere a la necesidad de que el profesorado esté satisfecho e implicado en el aprendizaje de sus alumnos, preocupándose por el logro de aprendizajes, pero a la vez, estar sujeto a evaluaciones externas que acrediten tales competencias. El docente debe estar y expresar conformidad y satisfacción por el servicio educativo que presta (dimensión ética).

Encontramos algunos elementos comunes que se toman en cuenta en la definición de calidad del docente universitario: dimensión temática, dimensión metodológica, dimensión científica, y dimensión ética. Ello concuerda con la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, que considera como funciones primordiales de la educación superior, las siguientes: investigación, enseñanza, y principios éticos (Unesco, 2009).

2.4. La calidad educativa en la legislación peruana

En la legislación peruana, la calidad educativa figura como un eje transversal. La ley 30220 (2014) considera que el último objetivo de la universidad es garantizar y concretizar la inserción laboral de sus egresados, contribuyendo así a una mejora de la calidad de vida de la sociedad humana en su conjunto. Esta inserción laboral figura como el propósito, el fin último de la formación profesional y, a la vez, se convierte en el resultado esperado del servicio educativo superior universitario.

La misma Ley incorpora la variable «calidad» en el servicio educativo superior universitario desde el artículo 5, la cual señala como uno de sus principios no solo la «calidad académica», sino el «mejoramiento continuo» de esta,

hasta el artículo 109 donde leemos lo siguiente: «La universidad y los colegios profesionales deben mantener una actitud vigilante en cuanto a la calidad del ejercicio profesional de sus afiliados, y deben establecer mecanismos orientados a supervisar y promover el ejercicio eficiente de su profesión». Se compromete a los colegios profesionales en el proceso de vigilancia y promoción del ejercicio eficiente de la profesión; dentro de ella, el ejercicio docente o el servicio educativo superior universitario.

El artículo 6, fines de la universidad (Ley 30220, 2014), declara como uno de sus fines «formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno sentido de responsabilidad social de acuerdo a las necesidades del país». En consecuencia, deducimos que la formación de profesionales de alta calidad amerita la participación de docentes de alta calidad: «Docentes de alta calidad forman profesionales de alta calidad», con el objetivo primordial de atender las necesidades del país, solucionar sus problemas, liderar el camino hacia el desarrollo social.

Por otro lado, en el artículo 28 de la misma ley, se precisa la necesidad de cumplir con ciertas condiciones básicas de calidad para el otorgamiento del licenciamiento (o autorización de funcionamiento) a una universidad; complementándose con la acreditación de la calidad educativa en el ámbito universitario.

Sucedió algo similar con la educación básica regular. Se publicó la Ley General de Educación (ley 28044, 2003), que en su artículo 13 describe ocho criterios para la medición de la calidad educativa en el nivel básico: (1) lineamientos generales, (2) currículos básicos, (3) inversión mínima por alumno, (4) idoneidad docente, (5) carrera pública docente y administrativa, (6) infraestructura y equipamiento, (7) investigación e innovación educativas, y (8) organización institucional.

En la educación superior universitaria, once años más tarde, con la aprobación de la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (decreto supremo 016-2015-MINEDU, 2015), se define la calidad como «el grado de ajuste entre las acciones que una universidad, programa académico o carrera llevada a cabo para implementar las orientaciones contenidas en su misión y propósito institucional y los resultados que de estas acciones consigue» (Orozco, 2015, citado por Sunedu, 2015), constituyendo, por primera vez, una definición regulada por ley de la calidad educativa universitaria en el país.

Entendemos, que:

La variable clave en esta definición está constituida por el denominado 'propósito institucional'. ¿Y qué es el propósito institucional? es «el compromiso

formal que establece la universidad con el conocimiento, el desarrollo del país y la formación integral de los estudiantes». Es decir, todo lo que se propone la Universidad debe estar vinculado con esos 03 elementos. Debe lograr lo que se propone a favor del (1) conocimiento, (2) el desarrollo del país y (3) la formación integral de los estudiantes. Si lo hace, puede sostenerse que es un servicio educativo superior universitario de calidad, por lo tanto, amerita un reconocimiento del Estado y la sociedad (Montenegro, 2016, párrafo 4).

Resulta coherente encajar las cuatro dimensiones del docente universitario que hemos señalado anteriormente, con los tres elementos de la última definición de calidad citada: (1) conocimiento que sería la dimensión temática; (2) formación integral de los estudiantes que sería la dimensión metodológica; y (3) desarrollo del país que incluiría a la dimensión científica y a la dimensión ética.

Unos meses después, se aprueba el «Modelo de Licenciamiento y su implementación en el Sistema Universitario Peruano», el cual incluye las denominadas condiciones básicas de calidad (CBC) que son ocho: (1) objetivos académicos, (2) oferta educativa, (3) infraestructura y equipamiento, (4) líneas de investigación, (5) docentes calificados, (6) servicios educacionales complementarios, (7) mecanismo de mediación e inserción laboral, y (8) transparencia (resolución del Consejo Directivo 006-2015-SUNEDU/CD, 2015), lo que concuerda, y fue delineado con anterioridad, en el artículo 28 de la Ley Universitaria (Ley 30220, 2014).

Tener en cuenta que las CBC están destinadas a medir el denominado servicio educativo superior universitario, el cual es el servicio educativo que «imparten las instituciones [universitarias], tanto públicas como privadas», sin perder de vista que «el ámbito universitario [es] uno de los puntos de encuentro entre la educación y el mercado laboral y sectores productivos del país» (decreto supremo 016-2015-MINEDU, 2015). Nuevamente, se enfatiza el propósito institucional de atender las demandas de la sociedad, propósito institucional que guiará todo el proceso de la formación profesional.

Encontramos tres similitudes entre los criterios de la calidad educativa del nivel básico con el nivel superior universitario: calidad docente, infraestructura e investigación. A propósito, es la investigación la que se convierte en una actividad fundamental de la universidad peruana actual: «La investigación constituye una función esencial y obligatoria de la universidad, que la fomenta y realiza respondiendo a través de la producción de conocimiento y desarrollo de tecnologías a las necesidades de la sociedad, con especial énfasis en la realidad nacional» (Ley 30220).

En este contexto, «el problema central de las universidades latinoamericanas es la calidad educativa» (Cevallos, 2014, p. 4), porque quizá «las universidades necesitan dotarse de un sistema de indicadores que permita valorar la calidad de sus docentes, que ayuden a una toma de decisiones informada para su contratación y promoción» (Cruz y Romero-López, 2010, p. 83).

Resumiendo, la calidad es una variable difícil de medir, porque implica la manifestación de la subjetividad de las personas, en tanto, ellas son las autoridades en determinar el grado de satisfacción sentido o alcanzado al consumir determinado bien o servicio. Calidad, como producto o resultado de la percepción de los consumidores, en un determinado contexto.

En consecuencia, la variable calidad trasladada a la docencia universitaria para que ella pueda ser calificada de calidad, demanda del concurso de los receptores de dicho servicio, los estudiantes; obviamente, ubicados en un determinado espacio y tiempo. Estos estudiantes, quienes egresaron de las instituciones educativas y están desempeñándose laboralmente, tienen la autoridad para determinar si el servicio educativo que recibieron fue o no de calidad. En palabras de Álvarez de Zayas (2005), lo harán cuando enfrentados a las exigencias cotidianas del encargo social concluyan si están o no en capacidad de atender, satisfactoriamente, dichas exigencias. Esto se especifica en la denominación de calidad de la educación superior universitaria (MINEDU, 2015), la coherencia o consistencia entre los propósitos institucionales, y los resultados obtenidos.

3. METODOLOGÍA

El diseño del estudio ha sido exploratorio y descriptivo, de corte transversal, así como de tipo fenomenológico hermenéutico, a fin de poder analizar la información obtenida por los ítems no estructurados del instrumento aplicado, utilizando la metodología de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002).

La muestra estuvo constituida por 164 estudiantes de tres universidades: Universidad Señor de Sipán (110 de la Escuela Profesional de Psicología), Universidad Privada Juan Mejía Baca (35 de la carrera profesional de Administración Hotelera), y Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (19 de la Escuela Profesional de Educación), ubicadas en Lambayeque (Perú).

La técnica de recolección de la información fue la encuesta. El instrumento ha sido elaborado por el autor, considerando que no se halló uno que satisfaga el objetivo de la investigación, y luego fue sometido a la validación por juicio de expertos. Fue una encuesta autoaplicada, compuesta por 31 ítems;

29 estructurados y dos no estructurados. Se ha sintetizado los ocho criterios de calidad de la Educación Básica Regular (Ley 28044, 2003), las ocho condiciones básicas de calidad de la educación universitaria (Ley 30220, 2014), un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores, propuesto por un docente de la Universitat de les Illes Balears (Casero, 2008), y otro cuestionario propuesto por un grupo de docentes de la Universidad de León (Cantón, Valle y Arias, 2008), ambas investigaciones realizadas en España.

La selección y adecuación de los ítems, de los cuestionarios indicados, para la construcción del instrumento del presente estudio, se han realizado considerando el objetivo del estudio. Se han considerado, asimismo, los criterios y condiciones de las leyes indicadas, a fin de facilitar la contrastación de noción de calidad, construida a partir de la percepción de los estudiantes, con la que sugieren dichas normas.

La aplicación del instrumento se realizó en las respectivas aulas de cada una de las universidades a las que pertenecen los estudiantes participantes, entre los meses de julio y agosto de 2017.

El procesamiento y análisis de la información, considerando que el instrumento aplicado contiene ítems estructurados y no estructurados, se ha realizado empleando el método cuantitativo y el método cualitativo. Para el procesamiento de los ítems estructurados, se ha utilizado la versión 24 del programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences); y para el procesamiento y análisis de los ítems no estructurados o abiertos, se ha empleado el programa Atlas.ti versión 7.

En el caso de los ítems no estructurados, considerando la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), se crearon diecinueve códigos; dieciocho de los cuales, agrupados en tres familias de códigos, a excepción de uno, por no estar asociado ni depender directamente ni ser causa de ninguno de los otros, como se indica:

Tabla 1. Códigos y familias de la información analizada con Atlas.ti 7

Nº	CÓDIGO	FAMILIA
1	Clases teóricas y prácticas	DIDÁCTICA
2	Comprensivo, amable, amigable, paciente	DIDÁCTICA
3	Dejarse entender, comunicativo, preciso	DIDÁCTICA
4	Didáctico, clases dinámicas, innovador	DIDÁCTICA
5	Escucha, entiende, atiende inquietudes	DIDÁCTICA
6	Exigente	DIDÁCTICA
7	Orienta, ayuda, preocupado por estudiantes	DIDÁCTICA

Nº	CÓDIGO	FAMILIA
8	Actualizado, capacitado, preparado	DOMINIO TEMÁTICO
9	Dominio temático	DOMINIO TEMÁTICO
10	Investigador	DOMINIO TEMÁTICO
11	Posgrado, magíster, doctor	DOMINIO TEMÁTICO
12	Solucionar problemas	DOMINIO TEMÁTICO
13	Comprometido. Vocación, sabe enseñar	ÉTICA
14	Ético, practique valores, dar ejemplo	ÉTICA
15	Honesto, sincero	ÉTICA
16	Puntual	ÉTICA
17	Respetuoso	ÉTICA
18	Responsable	ÉTICA
19	Vestir formalmente	

Fuente: Elaboración propia. Nota: Los códigos y familias han sido contruidos para el análisis de la información mediante elaboración de redes, con el programa Atlas.ti 7.

Los códigos han sido agrupados en familias, considerando los enlaces «es parte de» y «está asociado con», proporcionados por el Atlas.ti 7, generando las respectivas redes hermenéuticas para el posterior análisis e interpretación, con el objetivo de construir una noción de calidad de la docencia universitaria a partir de la percepción proporcionada por la muestra de estudio, y luego equipararla con la teorías de la literatura consultada y con las nociones contenidas en la normatividad vigente en el país.

4. RESULTADOS

Los resultados lo presentamos en dos partes. La primera parte está relacionada a los ítems estructurados, utilizando un procesamiento cuantitativo de la información, procesada mediante el programa SPSS versión 24; y la segunda se refiere a los ítems no estructurados, utilizando un procesamiento cualitativo de la información, procesada mediante el programa Atlas.ti versión 7.

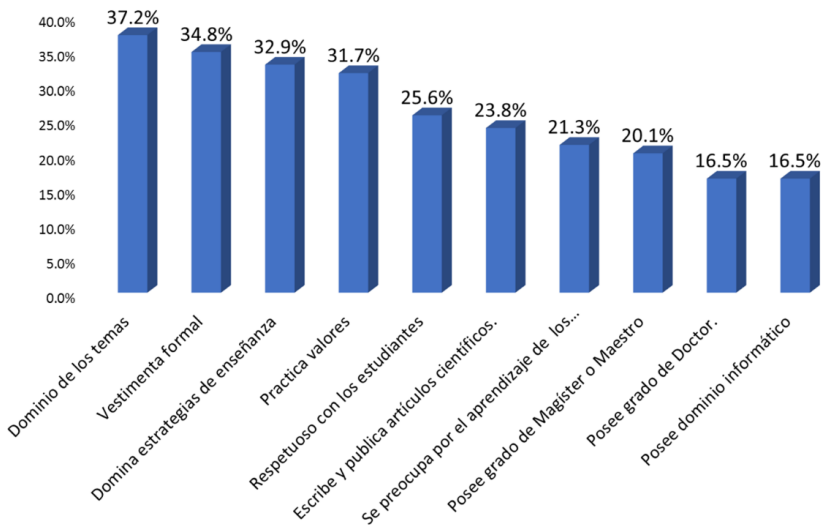
4.1. Sobre los ítems estructurados

El mayor porcentaje de la población que ha participado en la investigación (90%) concuerda en que una universidad de calidad, necesariamente, debe contar con docentes de calidad; es decir, una universidad de calidad es inconcebible si no cuenta con docentes de calidad. La calidad del docente universitario, es la que otorga o transfiere calidad al servicio educativo superior universitario: A la universidad donde labora o presta el servicio docente.

Similar porcentaje de los estudiantes participantes (90%) indica que este docente de calidad debe elaborar sus propios materiales y recursos didácticos, como diapositivas, esquemas gráficos, textos, artículos, entre otros. No aceptan o consideran apropiado que un docente muestre en aula o trabaje en las sesiones de aprendizaje con materiales y recursos didácticos de otros autores. Esto corresponde a la dimensión metodológica.

En esta misma dimensión, con respecto a que un docente universitario debe emplear en sus sesiones de aprendizaje las redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn, Pinterest, entre otras; la mayoría (el 44%) indica que sí; frente a un menor porcentaje (13%) que señala que depende de los estudiantes, contrastando con un 15% que opina que no es importante. El uso de las redes sociales debe formar parte de la práctica docente en las sesiones de aprendizaje.

Figura 1. Criterios para evaluar la calidad de la docencia universitaria



Fuente: Elaboración propia, a partir de la información obtenida con la aplicación del instrumento, y procesada con el programa SPSS versión 24.

Respecto a si en las sesiones de aprendizaje de un docente universitario debería predominar la teoría o la práctica, la mayoría (el 74%) señala que deberían complementarse ambas modalidades, en un 50% cada una: mitad teoría, mitad práctica. Sumándose a este grupo, un 15%, prefiere que las clases sean 100% prácticas: Ni solo teoría, ni solo práctica. Teórico-prácticas deben ser las sesiones de aprendizaje de un docente universitario de calidad.

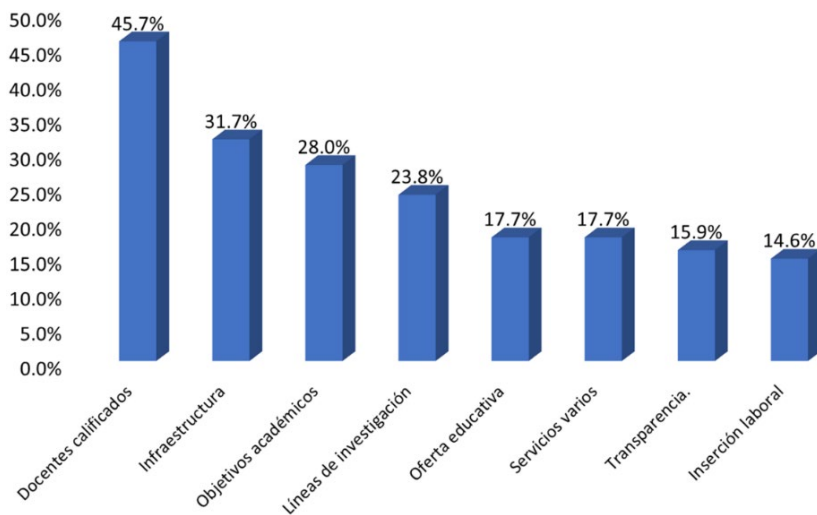
Tener en cuenta que la parte teórica, en una sesión de aprendizaje, refiere al desarrollo temático; es decir, corresponde a la dimensión temática.

Sobre la sostenibilidad del proceso evaluativo de un docente universitario, la mayoría (52%) es de la idea que debería ser mensualmente; mientras que un menor porcentaje (29%) concuerda en señalar que la evaluación sea semestralmente. Un docente universitario de calidad debe estar sometido permanentemente a procesos evaluativos de su práctica docente.

No se discute que el docente es el gestor del proceso enseñanza aprendizaje; no obstante, siendo el estudiante el receptor de dicho servicio, a él se le ha otorgado el derecho de participar en la evaluación permanente del docente el cual debería ser, mínimo, una vez en cada semestre académico (Ley 30220). Obviamente, el estudiante representa a la sociedad a la cual, la universidad, debe atender satisfactoriamente, logrando la inserción laboral de sus egresados.

¿Y quiénes deben participar en la evaluación de un docente universitario? La mayoría de las respuestas indica que deben hacerlo las autoridades universitarias (76%), seguido de los estudiantes (68%). Muy bajo porcentaje de respuestas concordaron con la participación de otros docentes, egresados y padres de familia (19%, 18% y 12%, respectivamente). Los estudiantes no aceptan que, en la evaluación de los docentes, participen otros docentes, los egresados, o los padres de familia.

Figura 2. Criterios para evaluar la calidad de una universidad



Fuente: Elaboración propia, a partir de la información obtenida con la aplicación del instrumento, y procesada con el programa SPSS versión 24.

Ello concuerda con las respuestas dadas sobre la priorización de los criterios para medir la calidad universitaria o la calidad del servicio educativo superior universitario. El criterio priorizado para medir la calidad universitaria es el personal docente calificado (46%), seguido de la Infraestructura y equipamiento adecuado (32%), la existencia de objetivos académicos, grados y títulos a otorgar, y planes de estudio correspondientes (28%) y, en cuarto lugar, el 24% de los estudiantes considera prioritario el criterio Líneas de investigación (correspondiente a la dimensión científica). Otros cuatro criterios: oferta educativa compatible con sus fines propuestos y planeados; servicio médico, social, psicopedagógico, deportivo, entre otros; transparencia (dimensión ética); y, existencia de mecanismos de mediación e inserción laboral obtuvieron una priorización por debajo del 18%, cada una de ellos.

Y sobre la priorización de los criterios de medición de la calidad docente universitaria; es decir, el referido a la calidad del docente universitario, a la práctica pedagógica en sí, recibió el mayor porcentaje de las respuestas, el criterio dominio de los temas, materias o asignaturas trabajados en el aula (referido a la dimensión temática) con un 37%; en segundo lugar, la vestimenta formal (terno, traje en las damas, camisa y corbata, vestir elegante, etc.) con un 45%; desplazando al tercer lugar al criterio Domina estrategias de enseñanza (se deja entender, es preciso y organizado; correspondiente a la dimensión metodológica) con un 33% de las respuestas; ocupando el cuarto lugar de priorización el criterio práctica de valores, como la puntualidad, responsabilidad, honestidad, sinceridad, entre otros (correspondiente a la dimensión ética).

Otros seis criterios considerados recibieron un porcentaje de respuestas de 25% a menos. (Respetuoso con los estudiantes. Escucha atentamente, es paciente, etc.; posee grado de magíster o Maestro, o cualquier otro grado de similar nivel; posee grado de doctor; se preocupa por el aprendizaje de los estudiantes, aclara las dudas; posee dominio informático: computadoras, redes sociales, programas educativos, etc.; y, escribe y publica artículos científicos).

4.2. Sobre los ítems no estructurados

Se utilizó el programa Atlas.ti versión 7. Se construyeron tres grandes redes de códigos, pertenecientes a las tres familias de códigos creadas, las cuales agrupan a los 18 de los 19 códigos hermenéuticos elaborados para la interpretación de la información (Tabla 1).

Tabla 1. Códigos y familias de la información analizada con Atlas.ti 7

Nº	CÓDIGO	FAMILIA
1	Clases teóricas y prácticas	DIDÁCTICA
2	Comprensivo, amable, amigable, paciente	DIDÁCTICA
3	Dejarse entender, comunicativo, preciso	DIDÁCTICA
4	Didáctico, clases dinámicas, innovador	DIDÁCTICA
5	Escucha, entiende, atiende inquietudes	DIDÁCTICA
6	Exigente	DIDÁCTICA
7	Orienta, ayuda, preocupado por estudiantes	DIDÁCTICA
8	Actualizado, capacitado, preparado	DOMINIO TEMÁTICO
9	Dominio temático	DOMINIO TEMÁTICO
10	Investigador	DOMINIO TEMÁTICO
11	Posgrado, magíster, doctor	DOMINIO TEMÁTICO
12	Solucionar problemas	DOMINIO TEMÁTICO
13	Comprometido. Vocación, sabe enseñar	ÉTICA
14	Ético, practique valores, dar ejemplo	ÉTICA
15	Honesto, sincero	ÉTICA
16	Puntual	ÉTICA
17	Respetuoso	ÉTICA
18	Responsable	ÉTICA
19	Vestir formalmente	

Fuente: Elaboración propia. Nota: Los códigos y familias, han sido contruïdos para el análisis de la información mediante elaboración de redes, con el programa Atlas.ti 7.

Los códigos con mayores frecuencias en la información proporcionada por los estudiantes (Tabla 2), y a la vez, con mayores vínculos y asociaciones en las redes de familias, contienen sus respectivos memos a fin de precisar sus significados y facilitar la interpretación de la información, antes de la creación de las redes hermenéuticas de las familias de códigos.

Tabla 2. Frecuencia de los códigos, y familia de pertenencia

Nº	CÓDIGO	FAMILIA	FRECUENCIA
1	Didáctico, clases dinámicas, innovador	DIDÁCTICA	68
2	Dominio temático	DOMINIO TEMÁTICO	55
3	Dejarse entender, comunicativo, preciso	DIDÁCTICA	38
4	Actualizado, capacitado, preparado	DOMINIO TEMÁTICO	35

Nº	CÓDIGO	FAMILIA	FRECUENCIA
5	Ético, practique valores, dar ejemplo	ÉTICA	34
6	Comprensivo, amable, amigable, paciente	DIDÁCTICA	32
7	Respetuoso	ÉTICA	30
8	Responsable	ÉTICA	29
9	Orienta, ayuda, preocupado por estudiantes	DIDÁCTICA	27
10	Puntual	ÉTICA	23
11	Clases teóricas y prácticas	DIDÁCTICA	19
12	Escucha, entiende, atiende inquietudes	DIDÁCTICA	17
13	Comprometido. Vocación, sabe enseñar	ÉTICA	15
14	Posgrado, magíster, doctor	DOMINIO TEMÁTICO	15
15	Vestir formalmente*		10
16	Exigente. Promueve responsabilidad académica en el estudiante	DIDÁCTICA	5
17	Investigador	DOMINIO TEMÁTICO	5
18	Honesto, sincero	ÉTICA	5
19	Solucionar problemas	DOMINIO TEMÁTICO	2

Fuente: Elaboración propia, a partir de la información obtenida con la aplicación del instrumento.
 Nota: Las frecuencias son las veces pronunciadas por los estudiantes. Es el número de repeticiones operadas con el programa Atlas.ti 7.

* El código *Vestir formalmente*, al no ser parte de ningún otro código, ni estar asociado directamente, no fue considerado en ninguna de las tres familias de códigos, creadas.

Los memos construidos también corresponden a las cuatro dimensiones que hemos identificado en la literatura consultada, sobre la calidad del docente universitario: dimensión temática, dimensión metodológica, dimensión científica y dimensión ética. A continuación, el detalle de los mismos presentados según orden descendente de las frecuencias respectivas.

Didáctico, clases dinámicas, innovador (68). Constituye un conjunto universal, para señalar que un docente universitario de calidad debe conocer, dominar y aplicar estrategias que faciliten el aprendizaje, al mismo tiempo que convierte el ambiente en el aula, en un espacio saludable, recreativo que cautive y mantenga la atención del estudiante; que emplee medios y materiales de última tecnología, programas informáticos, redes sociales, diapositivas, videos, entre otros. Al mismo tiempo, indican que su metodología debe ser innovadora.

Siempre relacionan lo didáctico con clases dinámicas, innovadoras, recreativas o divertidas, como algunos lo han señalado. Ninguno ha señalado o ha vinculado el ser didáctico con dominio del tema. Dominar el tema es una categoría o característica independiente (Figura 1).

Dominio temático (55). A este código se adhieren la capacitación permanente y preparación anticipada de la clase. Conocer el tema de clase. Además, señalan que debe tener la especialidad de la asignatura, e incluso, estudios de posgrado. Este dominio temático implica que el docente atienda las dudas e inquietudes de los estudiantes, responda a las preguntas, sea claro y preciso, dejarse entender; pero a la vez, sea capaz de solucionar los problemas que se presentan en el aula. Todo ello evidencia su dominio del tema o asignatura a su cargo. Además, dominar la teoría y la práctica (Figura 2).

Dejarse entender, ser comunicativo y preciso (38). Como el docente es una persona preparada, conoce su tema, maneja didáctica, tiene experiencia y formación especializada, y el estudiante, no; entonces, el docente debe tener la capacidad de dejarse entender, ser claro, preciso, disponible ante las dudas e inquietudes de los estudiantes. El docente siempre debe comunicarse con el estudiante, con respeto y amabilidad. Ser comprensivo y entenderlo; dominar su tema, pero dejarse entender; dominar estrategias de enseñanza, pero ser divertido.

Actualizado, capacitado, preparado (35). Lo relacionan con estudios de posgrado, y otras especializaciones sobre su asignatura o temas que desarrolla en el aula. Esto se evidenciará en el dominio de los temas, en el manejo de información actualizada, información nueva, que deberá compartir con los estudiantes.

Ético, practique valores, dar ejemplo (34). Se trata no solo que el docente universitario practique valores, sino que evidencia con su comportamiento; como lo dicen, que dé el ejemplo. Asimismo, que cumpla valores, pero, a la vez, que inculque, motive, promueva y exija que el estudiante también sea ético. Dentro de los valores, algunos han sido señalados directamente, por ejemplo: responsabilidad, respeto, puntualidad, compromiso, honestidad, sinceridad; en este orden de prioridad, o frecuencia en las respuestas. No han sido mencionadas directamente otras categorías que podrían ser considerados también valores; como, por ejemplo: el estudio, el trabajo, el aprendizaje, la verdad, la amistad, la autoestima, entre otros (Figura 3).

Comprensivo, amable, amigable, paciente (32). El docente debe comprender al estudiante, cuando tiene problemas de aprendizaje o dificultades para alcanzar los aprendizajes esperados. El docente debe ser amable,

amigable, tener paciencia, porque es una persona preparada, conoce metodología de enseñanza. Todo ello, en un ambiente de respeto y confianza. En suma, indican que no debe tratar mal al estudiante que no aprende o no entiende fácilmente un tema explicado por el docente. Sin embargo, también el docente, debe dejarse entender.

Respetuoso (30). Básicamente, respeto. Alude un buen trato al estudiante. Por ejemplo, en situaciones de problemas de aprendizaje o dificultades para entender un tema; que lo explique con claridad y con un lenguaje preciso, pero no solo que respete al estudiante, sino, que se haga respetar por él.

Responsable (29). Tiene que ver con asistencia a las clases programadas, que no falte, y si falta, que avise con anticipación. Que cumpla con sus actividades programadas según el sílabo de la asignatura. Pero no solo que asista a sus clases, sino, que sea puntual, y, además, que siempre esté formalmente vestido, como debe ser un docente universitario y un profesional de calidad. La imagen también cuenta.

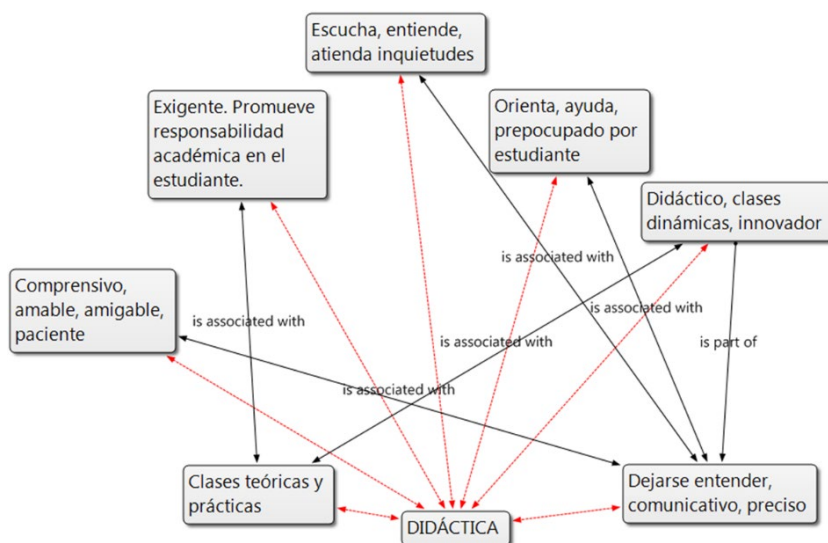
Orienta, ayuda, preocupado por el estudiante (27). Cuando señalan que un docente de calidad se preocupe por el estudiante, precisan que se preocupe por su aprendizaje. Es decir, que el docente se interese por el aprendizaje del estudiante; y en este proceso de preocupación que lo oriente y ayuda a lograr dichos aprendizajes, cuando evidencia dificultades o limitaciones para entender los temas trabajados en la asignatura o en el aula de clases. En varias respuestas que indican esta preocupación del docente, lo relacionan con la exigencia. El docente debe ser exigente, pero si esta exigencia revela dificultades de aprendizaje, el docente debe ayudar, orientar, asistir al estudiante para superar dichas dificultades.

Clases teóricas y prácticas (19). El docente universitario de calidad no solo debe decir cosas nuevas, sino hacerlas; es decir, poner en práctica lo que enseña teóricamente, porque haciendo cosas se aprende más, indican los estudiantes.

Exigente. Promueve responsabilidad académica en el estudiante (5). Cuando indican que un docente universitario de calidad debe ser exigente, se refieren a que debe monitorear o seguir el comportamiento académico del estudiante, que cumpla con las actividades programadas; es decir, que sea responsable al igual que el docente.

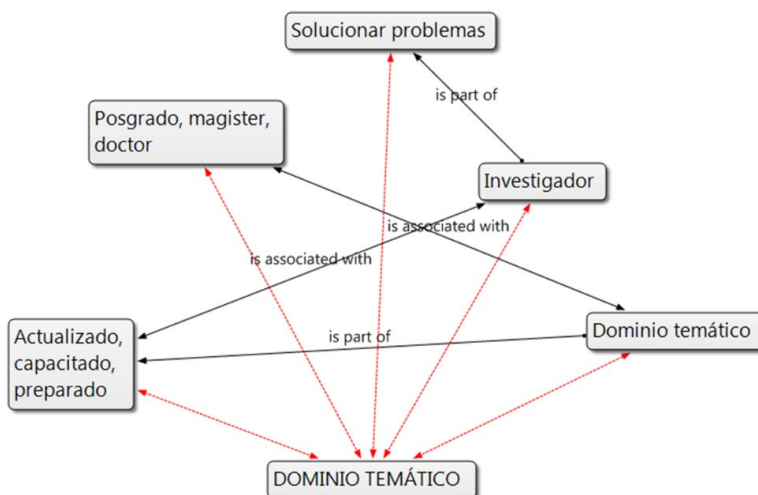
Los diagramas de las redes de las familias de códigos o nodos, diseñados con el programa Atlas.ti 7, se presentan a continuación:

Figura 3. Red de la familia de códigos Didáctica



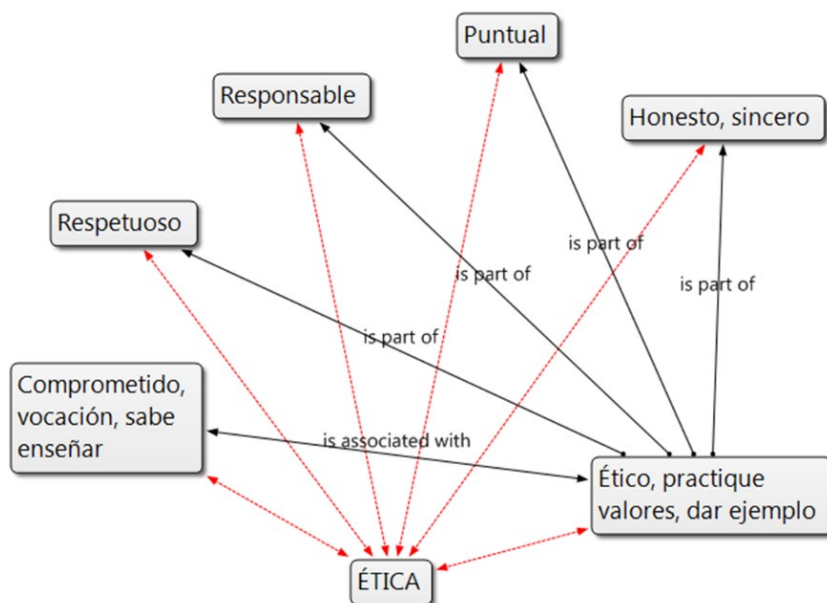
Fuente: Elaboración propia. Nota: Elaborado con el programa Atlas.ti 7, a partir de la información obtenida con la aplicación del instrumento.

Figura 4. Red de la familia de códigos Dominio temático



Fuente: Elaboración propia. Nota: Elaborado con el programa Atlas.ti 7, a partir de la información obtenida con la aplicación del instrumento.

Figura 5. Red de la familia de códigos Ética



Fuente: Elaboración propia. Nota: Elaborado con el programa Atlas.ti 7, a partir de la información obtenida con la aplicación del instrumento.

5. DISCUSIÓN

La literatura consultada nos indica que son cuatro las dimensiones a tomar en cuenta para evaluar la calidad de la docencia universitaria:

- La dimensión temática; dominio teórico acorde a la especialidad del docente.
- La dimensión metodológica; relativa a la didáctica que asegure el logro de nuevos aprendizajes en los estudiantes.
- La dimensión científica; a fin de producir nuevos conocimientos que prometan solucionar la problemática social del entorno.
- La dimensión ética; practicar y enseñar valores como la honestidad, responsabilidad, puntualidad y el buen trato a los estudiantes.

Todo ello concuerda con las condiciones básicas de calidad, detalladas en el «Modelo de Licenciamiento y su implementación en el Sistema Universitario Peruano» (resolución del Consejo Directivo 006-2015-SUNEDU/CD, 2015), las que han sido trasladadas al instrumento utilizado en la presente investigación. Los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado, muestran un orden como se indica en la siguiente tabla:

Tabla 3. Comparación del orden de prioridad de las condiciones básicas de calidad

CBC	
Orden en el Modelo de Licenciamiento	Orden priorizado por los estudiantes
Objetivos académicos, grados y títulos a otorgar, y planes de estudio correspondientes.	Personal docente calificado
Oferta educativa compatible con sus fines propuestos y planeados	Infraestructura y equipamiento adecuados (aulas, bibliotecas, laboratorios, etc.)
Infraestructura y equipamiento adecuados (aulas, bibliotecas, laboratorios, etc.)	Objetivos académicos, grados y títulos a otorgar, y planes de estudio correspondientes
Líneas de investigación a ser desarrolladas	Líneas de investigación a ser desarrolladas
Personal docente calificado	Oferta educativa compatible con sus fines propuestos y planeados
Servicios educacionales complementarios: servicio médico, social, psicopedagógico, deportivo, entre otros	Servicios educacionales complementarios: servicio médico, social, psicopedagógico, deportivo, entre otros
Existencia de mecanismos de mediación e inserción laboral (Bolsa de Trabajo u otros)	Transparencia
Transparencia	Existencia de mecanismos de mediación e inserción laboral (Bolsa de Trabajo u otros)

Elaboración propia, a partir de la información obtenida con la aplicación del instrumento.

Nota: CBC es condiciones básicas de calidad, según el «Modelo de Licenciamiento y su implementación en el Sistema Universitario Peruano», aprobado con resolución del Consejo Directivo 006-2015-SUNEDU/CD, 2015, considerando el artículo 28 de la Ley Universitaria, ley 30220 (2014).

En nuestro caso, se evidencia que el estudiante maneja su concepto de calidad docente, el mismo que es similar a la noción que contiene la legislación vigente en el país, pero también a la que encontramos en la literatura consultada. Además, la calidad docente es inherente a la calidad educativa.

5.1. Sobre la calidad educativa

Las condiciones para medir la calidad del servicio educativo universitario, descritas en la norma respectiva, también son considerados por los estudiantes. Aunque, no necesariamente presentan el mismo orden de prioridad.

Podemos ver que la condición objetivos académicos, grados y títulos a otorgar, y planes de estudio correspondientes, que figura en primer orden en la norma señalada, es considerada de tercera prioridad por los estudiantes participantes. Por otro lado, mientras que para los estudiantes es de primera prioridad que una universidad de calidad, cuente con personal docente calificado; en la norma descrita, se ubica en el cuarto lugar.

Asimismo, con la condición oferta educativa compatible con sus fines propuestos y planeados, para la norma descrita, es ubicada en segundo lugar; para los estudiantes que participaron en la investigación, es un criterio de medición de la calidad universitaria de quinta prioridad.

No hay mayor discusión con la condición líneas de investigación a ser desarrolladas; en ambos casos, tanto como para la norma descrita como para los estudiantes que participaron en la investigación, es ubicado en el cuarto lugar de prioridad. (Podría resultar poco contradictorio que las Condiciones Básicas de Calidad ubiquen a las Líneas de investigación a ser desarrolladas en cuarto lugar cuando la Ley Universitaria Ley 30220 (2014) considera a la investigación como una función esencial y obligatoria de la universidad, artículo 48. Una universidad que no investiga, no es universidad).

5.2 Sobre la calidad docente

Referente a la dimensión metodológica. Los estudiantes participantes respaldan el empleo de las redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn, Pinterest, etc., por parte de los docentes universitarios en las sesiones de aprendizaje, coincide con el estudio de Rebollo et al. (2009) y Stromquist (2009), citados por Buéla-Casal y Castro (2011), quienes sostienen que «para el desarrollo de la innovación docente demandada por el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) ha sido muy importante la utilización, cada vez mayor, de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación».

Es elemental el dominio de estrategias de enseñanza; concordando con Guzmán (2011), al señalar que «el profesor de educación superior tendrá que volverse más profesional, es decir, tendrá que formalizar su preparación, sobre todo en lo que atañe a la didáctica, y comenzar a impartir clases solo después de demostrar el dominio de las habilidades docentes» (p. 132).

Del mismo modo, concuerda con Ramsden (citado por Guzmán, 2011), al escribir que de un docente universitario:

Se espera que sea un excelente maestro, que diseñe cursos y aplique métodos de enseñanza adecuados para cumplir con los requerimientos de una población estudiantil heterogénea, que sepa lidiar con grupos numerosos de estudiantes, que utilice apropiadamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación [...]. (p. 132).

Igualmente, en el espacio Europeo de Educación Superior, a fin de mejorar la calidad docente, se está volviendo la mirada hacia «métodos pedagógicos innovadores», con el objetivo de lograr una «repercusión inmediata en el aula» (Castilla, 2011, p. 158).

Referente a la dimensión temática. La calidad de un docente universitario refiere a los estudiantes, también se mide por el dominio de los temas, estar actualizado y atender dudas sobre el desarrollo de los mismos.

Otra de las investigaciones que concuerda con nuestras conclusiones es la de Alvarado et al. (2016), quienes confirman que se aprecia mucho por parte de los estudiantes universitarios «el conocimiento y el cumplimiento de los profesores al impartir cátedra» (p. 61). Concluyen también que, de las cuatro características particulares de la calidad del servicio educativo, está «la combinación de aspectos teóricos y prácticos, y la utilización de medios de enseñanza modernos» (p. 64); en nuestro caso, equivale al uso de las redes sociales en las sesiones de aprendizaje por los docentes universitarios de calidad.

Si bien es cierto, la dimensión temática y la dimensión metodológica pueden verse como ejes centrales en la evaluación de un docente universitario; el ser buena persona, que alude a la práctica de valores, también es predominante (dimensión ética). Por ejemplo, Rizo (1999) acentúa que, si un docente es impuntual, resulta mal evaluado por los estudiantes; de forma similar, si trata mal, no respeta, o no tiene paciencia para enseñar.

La dimensión científica es transversal a las otras tres dimensiones, porque proporciona nueva información (además de actualizada, contextualizada), que orienta y conduce el desarrollo de la dimensión temática y dimensión metodológica, así como de la dimensión ética, acorde a las necesidades y demandas de los estudiantes como miembros de la sociedad a la que debe atender el servicio educativo, proponiendo soluciones a la problemática que presenta.

Obviamente, el estudiante es uno de los agentes participantes en el proceso de evaluación de la calidad docente y así se ha estructurado todo el proceso de medición de las condiciones básicas de calidad (CBC), a fin de conceder la licencia institucional a las universidades públicas y privadas para ofrecer el

denominado servicio educativo superior universitario (ley 30220). Es ineludible la participación del estudiante en la evaluación docente. Efectivamente, el docente no ha dejado de cumplir su papel de evaluador como gestor de su práctica pedagógica; sin embargo, y en simultáneo, ha pasado a ser, también, objeto de evaluación. Su práctica pedagógica está siendo permanentemente evaluada.

6. CONCLUSIÓN

Una institución educativa universitaria de calidad debe contar con personal docente calificado, tener una infraestructura y equipamiento adecuado, producir conocimiento científico; pero también, practicar la transparencia y proveer servicios educacionales complementarios.

En cuanto a la calidad del docente universitario, tiene que ver con cuatro dimensiones inherentes a su quehacer educativo y práctica pedagógica: la dimensión temática, la dimensión metodológica, la dimensión científica y la dimensión ética.

En lo referente a la dimensión metodológica, la muestra del estudio refiere que un docente de calidad debe elaborar sus propios materiales y recursos didácticos: diapositivas, esquemas gráficos, textos, artículos, entre otros; debe emplear en sus sesiones de aprendizaje las redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn, Pinterest, entre otras; sus sesiones de aprendizaje deben ser teóricas y prácticas, equitativamente distribuidas (50% teoría y 50% práctica).

Del mismo modo, tiene que dejarse entender, ser comunicativo y preciso en su lenguaje; debe orientar, ayudar, y preocuparse por el aprendizaje de los estudiantes; tiene que saber escuchar, entender y atender las inquietudes, dudas y otros requerimientos académicos de ellos; debe ser comprensivo, amable, amigable y paciente; todo ello, en un ambiente de exigencia académica que incluya al docente mismo y a los estudiantes.

Sobre la dimensión temática, encontramos que un docente debe mostrarse actualizado, capacitado y preparado para el desarrollo de los temas programados en su asignatura, tener posgrados académicos y tener la capacidad de solucionar los problemas que se presenten en las sesiones de aprendizaje, las mismas que deben ser teóricas y prácticas.

En la dimensión ética, se debe ser una buena persona y un buen ciudadano. Un docente universitario de calidad es didáctico y académico, pero también ético. Asimismo, practica valores y los inculca en sus estudiantes. Es puntual, responsable, respetuoso, honesto y sincero, comprometido con su quehacer docente, que tenga vocación y que sepa enseñar.

Relativo a la dimensión científica. El docente universitario debe investigar y compartir sus investigaciones con los estudiantes; del mismo modo, los nuevos conocimientos deben revertirse en la mejora de su práctica pedagógica, permanentemente. Obviamente, la investigación científica puede percibirse como el cimiento de toda la estructura de la docencia universitaria. Se investiga para repotenciar la dimensión temática (dominio y actualización permanente de los temas desarrollados), la dimensión metodológica (dominio y actualización permanente de la didáctica universitaria) y la dimensión ética (transparencia en el discurso y en la acción. El docente universitario debe ser una persona íntegra).

Sintetizando, para la muestra del estudio, un docente de calidad deberá poseer dominio en cuatro dimensiones: dimensión temática, dimensión metodológica, dimensión científica (ser un investigador) y dimensión ética. Ello concuerda con las cuatro dimensiones que encontramos en la literatura consultada, asimismo, con la normativa vigente en el país. De forma directa, con dos condiciones para medir la calidad educativa universitaria: personal docente calificado (dimensión temática y dimensión metodológica), y líneas de investigación a ser desarrolladas (dimensión científica); e indirectamente, con otras condiciones: servicios educacionales complementarios y transparencia. Esta transparencia tiene que ver con acceso libre a información veraz y oportuna, de parte del docente, así como la visibilidad de su idoneidad y probidad (dimensión ética).

El docente universitario, si bien es cierto, realiza su labor pedagógica hacia un grupo de estudiantes, su mirada no se aleja de la sociedad que, en esa aula o espacio didáctico, está representada por ese grupo de jóvenes que atiende su discurso, su práctica y su modo de ser (como profesional y como persona), con ansias de concluir preparados y revertir sus aprendizajes en beneficio de la sociedad a la que pertenecen, solucionando su diversidad problemática. Esta correlación entre formación profesional y desarrollo social, entre propósito institucional e impacto social resultante, nos permitirá dilucidar la calidad el servicio educativo superior universitario, en un contexto determinado.

En suma, la noción de un docente universitario de calidad es la siguiente: un profesional que evidencie dominio de su especialidad con temas actualizados (dimensión temática), aplique una didáctica capaz de promover y lograr nuevos aprendizajes en sus estudiantes para el desarrollo social (dimensión metodológica), domine y ejecute la metodología de la investigación científica para nutrir su especialidad permanentemente (dimensión científica) y sea transparente, que practique y enseñe valores que garanticen una convivencia académica saludable a favor de una sociedad humana cada día más sana (dimensión ética).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, E., Ramírez, D. y Téllez, E. (2016). Percepción de la calidad educativa: caso aplicado a estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. *Revista de La Educación Superior*, 45(180), 55-74. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.006>
- Álvarez de Zayas, C. (2005). *Didáctica de la educación superior* (séptima edición). La Habana: Fondo Editorial: FACHSE, UNRPG.
- Buela-Casal, G. y Castro, Á. (2011). La evaluación de la calidad docente y de la investigación hoy. *Cultura y Educación*, 23(2), 253-257. <https://doi.org/10.1174/113564011795944668>
- Cantón, I., Valle, R. y Arias, A. (2008). Calidad de la docencia universitaria: procesos clave. *Educatio Siglo XXI: Revista de La Facultad de Educación*, (26), 121-159. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2882327&orden=191563&info=link%5Cnhttp://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2882327>
- Casero, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 25-44.
- Castilla, F. (2011). Calidad docente en el ámbito universitario: un estudio comparativo de las universidades andaluzas. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, (2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3965502>
- Cevallos, D. (2014). La calidad educativa en la realidad universitaria peruana frente al contexto latinoamericano. *Flumen*, 7(1), 3-8.
- Cruz, M. y Romero-López, A. (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 83-117. https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_4
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching* (2ª ed.). Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Creating a comprehensive system for evaluating and supporting effective teaching*. Stanford: Stanford University, Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Decreto Supremo 016-2015-MINEDU (2015) Aprueban la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria. Publicado el 26 de setiembre de 2015. Recuperado de <https://elperuano.pe/NormasElperuano/2015/09/26/1292708-1.html>

- Díez, E. y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- García, J. y Shej, A. (2014). Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la ineficacia docente de sus profesores. *Perfiles Educativos*, 36(143), 124-139. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70613-0](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70613-0)
- Guzmán, J. (2011). Perfiles educativos. *Perfiles Educativos*, 33(SPE), 129-141.
- Hanushek, E. y Rivkin, S. (2006). Teacher quality. En E. Hanushek y F. Welch (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (pp. 1051-1078). Holanda: Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)02018-6](https://doi.org/10.1016/S1574-0692(06)02018-6)
- Ley 28044 Ley General de Educación. Publicada el 29 de julio de 2003. Recuperado de <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/28044.pdf>
- Ley 30220 Ley Universitaria. Publicada el 09 de julio de 2014. Recuperado de http://www2.congreso.gob.pe/Sicr/TraDocEstProc/Expvirt_2011.nsf/Repexpvirt:OpenForm&Db=201100154&View
- Millman, J. (1997). *Grading teachers, grading schools: Is student achievement a valid evaluation measure?* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Montenegro, J. (6 de enero de 2016). La calidad en la educación superior universitaria (I) [Artículo en blog]. Recuperado de <https://escritosdominicales.blogspot.com/2016/01/la-calidad-es-un-factor-que-esta.html>
- Montero, L., Triviño, X., Dois, A., Sirhan, M. y Leiva, L. (2017). Percepción de los académicos del rol docente del médico. *Investigación en Educación Médica*. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2017.01.001>
- Papay, J. (2012). Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation. *Harvard Educational Review*, 82, 123-141. <https://doi.org/10.17763/haer.82.1.v40p0833345w6384>
- Resolución del Consejo Directivo 006-2015-SUNEDU/CD. Aprueban el «Modelo de Licenciamiento y su implementación en el Sistema Universitario Peruano». Publicado el 3 de noviembre de 2015. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4565/EI%20Modelo%20de%20Licenciamiento%20y%20su%20Implementaci%C3%B3n%20en%20el%20Sistema%20Universitario%20Peruano.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Rizo, H. (1999). Evaluación del docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Recuperado de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224341864.pdf
- Santelices, M., Galleguillos, P., González, J. y Taut, S. (2015). Un estudio sobre la calidad docente en Chile: El rol del contexto en donde enseña el profesor y

- medidas de valor agregado. *Psykhē*, 24(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.24.1.673>
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa - Sineace (2016). *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria*. Recuperado de <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/08/Anexo-1-nuevo-modelo-programas-Resolucion-175.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Tumino, M. y Poitevin, E. (2013). Evaluación de la calidad de servicio universitario desde la percepción de estudiantes y docentes: caso de estudio Quality assessment of university service from students and teacher's perceptions: a case study. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad*, 12(2), 63-84. Recuperado de www.rinace.net/reice/
- Unesco (1999). *Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico y programa en pro de la ciencia: marco general de acción*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116994_spa?posInSet=2&queryId=edc97c2c-9b27-44ef-948e-b17b7cc6bf77
- Unesco (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París, 5-8 de julio de 2009. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa

Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica

LUIS PINCHAO BENAVIDES*

Universidad Mariana - Colombia

Recibido el 29-10-18; primera evaluación el 18-11-19;
segunda evaluación el 13-12-19; aceptado el 28-01-20

RESUMEN

El presente artículo recoge la experiencia vivida en la investigación de aula denominada: «La macroestructura textual como estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica en estudiantes de pregrado». El proyecto, emprendido en enero de 2013 y finalizado en diciembre de 2014, asume uno de los problemas experimentados cotidianamente por los estudiantes en su devenir académico: la limitada capacidad de habitar en lectura crítica. Se trata de una investigación acción en educación que recurre a una ficha de lectura crítica, diseñada para identificar las macroestructuras semánticas en textos de corte argumentativos-descriptivos. Dicha actividad investigativa permitió observar paso a paso la manera cómo los estudiantes exploran y despliegan otras formas de lectura, distintas a la literal. El estudio ayudó a validar la ficha de lectura crítica como estrategia pedagógica-didáctica que favorece la lectura de alto nivel.

Palabras clave: lectura crítica, estrategia de aprendizaje, didáctica crítica, macroestructura semántica, textos argumentativos descriptivos.

Pedagogical-Didactic Strategy to promote critical reading

ABSTRACT

This article gathers the experience of classroom research called: the textual macrostructure as a pedagogical-didactic strategy to promote critical reading in undergraduate students. The project undertaken in January 2013 and completed in December 2014, assumes one of the problems experienced daily by students in their academic development: the limited ability to live in critical reading. This is an

* Licenciado en Filosofía y Teología por la Universidad Mariana, Colombia. Magíster en Educación por la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Magíster en Pedagogía por la Universidad Mariana. Docente-investigador, a tiempo completo, en la Universidad Mariana. Correo electrónico: lpinchao@gmail.com



action research in education that uses a critical reading sheet, designed to identify semantic macrostructures in argumentative-descriptive texts. This research activity allowed us to observe step by step the way in which students explore and display other forms of reading, other than literal. The study helped validate the critical reading sheet as a pedagogical-didactic strategy that favors high-level reading.

Keywords: Critical reading, learning strategy, critical teaching, semantic macrostructure, descriptive argumentative texts.

Estratégia pedagógica-didática para promover a leitura crítica

RESUMO

Este artigo reúne a experiência da pesquisa em sala de aula denominada: macroestrutura textual como estratégia pedagógico-didática para promover a leitura crítica em estudantes de graduação. O projeto realizado em janeiro de 2013 e concluído em dezembro de 2014, assume um dos problemas vivenciados diariamente pelos alunos em seu desenvolvimento acadêmico: a capacidade limitada de viver em leitura crítica. Trata-se de uma pesquisa-ação em educação que utiliza uma folha de leitura crítica, projetada para identificar macroestruturas semânticas em textos argumentativo-descritivos. Essa atividade de pesquisa nos permitiu observar passo a passo a maneira pela qual os alunos exploram e exibem outras formas de leitura, além da literal. O estudo ajudou a validar a folha de leitura crítica como uma estratégia pedagógico-didática que favorece a leitura de alto nível.

Palavras-chave: Leitura crítica, estratégia de aprendizagem, ensino crítico, macroestrutura semântica, textos descritivos e argumentativos.

1. INTRODUCCIÓN

El actual déficit en comprensión lectora y lectura crítica, experimentada a escala mundial, constituye un desafío para docentes y estudiantes; más aún cuando se cuenta con una generación de jóvenes un tanto cómodos y satisfechos en hacer lectura literal de las realidades que estudian, y muy pocas veces exploran otras dimensiones superiores de comprensión y evaluación. El problema se agrava cuando los docentes se desentienden de esta situación, y no generan escenarios para promover esta capacidad cognitiva en sus educandos. Aquí cobra pertinencia y valor la aventura pedagógica-investigativa, llevada a cabo en la Universidad Mariana, con estudiantes de pregrado, modalidad presencial, la cual buscaba desplegar la lectura crítica a partir de la identificación y construcción de la macroestructura textual.

Leer críticamente, en el ámbito universitario, no solo abre la mente y predispone a la persona al cambio, sino que concede autoridad moral para crear y recrear mundos posibles, aceptar o rechazar determinadas ofertas y demandas sociales. Según Girón, Jiménez y Lizcano (2008), la universidad coloca al estudiante en un escenario social distinto que le exige tomar posturas éticas y decisiones responsables, ante las realidades circundantes y los hechos que tiene que analizar, cuestionar y juzgar. Le permite vivir como ciudadano activo, crítico e intelectualmente perspicaz, capaz no solo de interpretar y analizar el mundo que le rodea, sino de adelantarse a los sucesos que están por acontecer.

El presente artículo recoge, en siete apartados, la experiencia investigativa denominada la «macroestructura textual como estrategia pedagógico-didáctica para promover lectura crítica en estudiantes de pregrado» (investigación de corte cualitativa, con enfoque crítico social). El primero se refiere a los antecedentes que dieron origen a la propuesta y a la pregunta problema, el segundo corresponde a una breve descripción de la intervención propuesta, el tercero alude a la revisión de la literatura, el cuarto da razón de los objetivos de la investigación, el quinto contempla aspectos inherentes al diseño de la investigación, tales como la metodología, muestra, instrumentos y una descripción paso a paso de la experiencia investigativa, el sexto recoge los resultados y los procesos de análisis. Finalmente, están las conclusiones y sugerencias emanadas del proceso investigativo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes que dieron origen a la propuesta y pregunta problema

Paradójicamente hablando, en el mundo académico contemporáneo, especialmente en el ámbito universitario, el hábito lector tiende a perder el papel y el protagonismo que este juega en el acontecer cotidiano de la vida escolar. Un considerable grupo de educandos leen, pero de manera elemental, superficial y obligada, movidos más por el afán de aprobar que por el interés de aprender. Por su parte, el profesor espera que sus estudiantes no solo lean, sino que lleguen hasta la crítica de aquello que leen; más la realidad es otra, buena parte de los jóvenes universitarios no están en condiciones de realizar este tipo de exigencia académica.

En el ámbito universitario, el déficit en lectura crítica es cada vez más preocupante. Según Rugarcía (1999),

un buen número de estudiantes no comprende lo que saben, aducen teorías sin entender lo que ellas dicen, resuelven sin entender lo que resuelven, se encuentran anclados en una actitud pasiva frente a la vida, el estudio y la investigación (p. 66).

Este síndrome gana cada vez más adeptos y victimarios en todos los niveles de escolaridad, no obstante, donde más perjuicio ocasiona es en educación superior, pues el problema va más allá de tener bajo rendimiento académico, perder una asignatura o tener ínfimas calificaciones; dicha deficiencia cognitiva constituye un factor causante de desmotivación y deserción escolar, y un dispositivo de mediocridad profesional, corrupción y atraso social.

El interés por propiciar y promover lectura crítica en estudiantes universitarios está directamente relacionado con el componente ético de los futuros profesionales. La precaria comprensión y la complicidad de la actitud acrítica constituyen dos factores que ponen en riesgo la idónea preparación y desarrollo de las debidas habilidades intelectuales para analizar, interpretar y tomar decisiones de manera oportuna y correcta. La relación lectura crítica-universidad es tan cercana que la formación humana y profesional del egresado depende, en gran medida, de la calidad de lectura que se realice durante la estancia universitaria y fuera de ella.

Los factores comprometidos con la baja comprensión lectora y la incipiente lectura crítica de los estudiantes son diversos y están acompañados por la siguiente sintomatología: resistencia a la lectura de textos y documentos académicos, tendencia a querer aprender de manera rápida, fácil y sin mayor esfuerzo;

actitud acrítica y contestataria frente a textos extensos y con vocabulario nuevo (los tildan de «filosóficos, incoherentes e impertinentes»). En consecuencia, para un buen porcentaje de jóvenes, su devenir académico transcurre al margen de la comprensión y la crítica; pasan por la universidad sin haber cuestionado aquello que estudian y viven la vida sin mayor reflexión, sin preguntarse seriamente sobre su propio porvenir y el de los demás.

El panorama anteriormente descrito convoca a aunar esfuerzos y medios apropiados para hacer frente a este fenómeno coartador del proceso formativo de los universitarios. A ello apostó la presente investigación, la cual partió del supuesto de que, al implementar deliberadamente ciertos recursos didácticos que exijan la identificación de macroestructuras textuales, se pueden activar y promover la comprensión lectora y la lectura crítica en los estudiantes del nivel universitario. Siguiendo este orden de ideas, el problema de investigación quedó formulado de la siguiente forma: ¿De qué manera la identificación y construcción de la macroestructura textual propicia la lectura crítica en estudiantes que cursan las asignaturas de Humanismo Cristiano y de Ética, durante el período académico enero-junio de 2013, en la Universidad Mariana?

2.2. Investigaciones que orientaron la implementación de la propuesta

A continuación, se mencionan, en la Tabla 1, las investigaciones que más contribuyeron a fundamentar y enriquecer el estudio, objeto del presente artículo. Todas, indistintamente de la comunidad de destino y del año en que fueron desplegadas, han planteado alternativas posibles para mejorar la comprensión lectora y ascender a la dimensión de la lectura crítica.

Tabla 1. Tesis relacionadas con la temática de la presente investigación

Investigación	Autor	Año
<i>Bases para la comprensión organizativa del texto</i>	García Pilar, Elena	2011
<i>La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria</i>	Zárate Pérez, Adolfo	2010
<i>Conocimiento metacognitivo y comprensión lectora</i>	Villarroel Minerva, Rosas	2010
<i>Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios</i>	Calderón Ibáñez, Arlenys y Quijano Peñuela, Jorge	2010
<i>La lectura crítica del artículo científico como estrategia para el aprendizaje del proceso de investigación</i>	Tarrés, María Cristina; Montenegro, Silvana Marisa; D'ottavio, Alberto Enrique y García Sánchez, Enrique	2008

Investigación	Autor	Año
<i>Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado educación básica primaria</i>	Caballero Escorcía, Esmeralda Rocío	2008
<i>Psicología de la comprensión textual y control de la comprensión</i>	Matéus Ferro, Geral Eduardo	2007
<i>Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector</i>	McNamara, Danielle	2004
<i>Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios</i>	Ochoa Angrino, Solanlly y Aragón Espinosa, Lucero	2005
<i>El uso de la estructura textual como instrumento metodológico para mejorar la comprensión lectora de estudiantes de inglés como lengua extranjera</i>	Lahuerta Martínez, Ana Cristina	1996

Fuente: Elaboración propia a partir de esta investigación.

Por razones de extensión del artículo, se precisa únicamente el contenido de cuatro de las diez investigaciones mencionadas en la Tabla 1:

- *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria*, llevada a cabo entre 2009 y 2010 por Pérez (trabajo final de su maestría en Lingüística y Aplicaciones Tecnológicas), el cual fue dirigido por Daniel Cassany. Esta investigación propone estudiar la concepción y la forma cómo abordan la lectura crítica los libros de texto de educación secundaria en el Perú, tanto los públicos como los privados. Se concluye que no existen diferencias significativas entre los libros de texto del Ministerio de Educación y las editoriales privadas Norma y Santillana sobre la concepción y el tratamiento metodológico de la lectura crítica.
- *La lectura crítica del artículo científico como estrategia para el aprendizaje del proceso de investigación*, realizada por Tarrés, Montenegro, D'Ottavio y García (2008). Los tres primeros son catedráticos de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) y el último pertenece la Universidad de Salamanca (España). La propuesta se centró en promover la incorporación de competencias relacionadas con la generación del conocimiento científico. Los estudiantes lograron el aprendizaje de contenidos conceptuales y procedimentales, pero fallaron en los componentes de la lectura crítica.

- *Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector*, proyecto de investigación realizado por McNamara (2004). Esta investigación aborda el problema de la comprensión lectora, observando los efectos de manipular la estructura del texto y de intervenir la estrategia lingüística, determinando cómo esos efectos dependen de las diferencias individuales, principalmente del conocimiento previo del estudiante. El objetivo fue encontrar soluciones reales para ayudar a los estudiantes a entender mejor los textos difíciles. La primera solución consiste en ofrecer al alumno textos relativamente cohesivos, estableciendo la mejor correlación posible entre lector y texto. Con ese fin, se crea un instrumento llamado CohMetrix, que evalúa la cohesión del texto y hace un cálculo estimativo de la coherencia del mismo basado en las aptitudes del lector. La segunda solución es entrenar a los alumnos en estrategias de lectura, centrada en la lectura activa del texto, tratando de explicarlo mientras se lee y realizando inferencias basadas en el texto y en el conocimiento previo para apoyar dichas explicaciones.
- *El uso de la estructura textual como instrumento metodológico para mejorar la comprensión lectora de estudiantes de inglés como lengua extranjera*, investigación realizada por Lahuerta (1996), financiada por la Universidad de Oviedo y publicada por la revista *Aula Abierta* en 1996. Analiza el efecto de la estructura textual (la organización retórica de un texto expositivo) en la lectura en inglés: la relación entre el uso de la estructura, por un lado; y la comprensión y la reproducción de información, por el otro. La investigadora concluye que la estructura resulta positiva para comprender la información de un texto; además encuentra que se da un cierto efecto entre la estructura y la reproducción de información. El estudio le permite hacer una clasificación entre lectores estratégicos, no estratégicos y decodificadores.

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación en el aula fue analizar de qué manera la identificación de la macroestructura textual propicia la lectura crítica en estudiantes que cursan Humanismo Cristiano y Ética, durante el período académico enero-junio de 2013, en la Universidad Mariana. Los objetivos específicos fueron los siguientes: Identificar las dimensiones de lectura en la

población objeto de estudio, a partir de un texto académico de corta extensión; aplicar una herramienta estratégica, basada en la macroestructura textual, para propiciar la lectura crítica en los cursos de Humanismo Cristiano y Ética; y, evaluar la efectividad de la herramienta estratégica en la consecución de la lectura crítica.

3.2. Tipo de investigación

La investigación se desplegó dentro del paradigma cualitativo, por cuanto su interés primordial es comprender las realidades para posibilitar mejores condiciones de vida y de desarrollo humano. Según Taylor y Bogdan (1986), el paradigma cualitativo es «aquel que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable» (p. 20). Se asume el enfoque crítico social, por cuanto se trata de una investigación acción de índole educativa que busca, por una parte, mejorar la condición lectora de los estudiantes, activar el pensamiento crítico, analítico y propositivo en ellos; y, por otra, mejorar la práctica pedagógica, hacer más efectiva la enseñanza y validar ciertos materiales didácticos. En los dos casos, se busca provocar el cambio conjuntamente con la comunidad escenario de la acción investigativa.

3.3. Muestra

La muestra estuvo constituida por 161 estudiantes: 52 estudiantes de ingeniería ambiental, segundo semestre; 30 de fisioterapia, tercer semestre; 31 del programa de contaduría pública, cuarto semestre; y 48 de enfermería, cuarto semestre del período académico enero-junio de 2013. Se consideraron los criterios de accesibilidad y disponibilidad sugeridos por John W. Creswell (2009); adicionalmente se establecieron otros dos criterios: dos grupos por investigador y que ostentasen un número de participantes que no fuera inferior a 20 ni superior a 60.

3.4 Instrumentos

Los instrumentos que mediaron la actividad investigativa fueron la lista de chequeo, el diario de clase, la escala de valoración argumentada y la entrevista a grupo focal. La información suministrada por estos instrumentos fue procesada siguiendo las pautas del descubrimiento en progreso, sugerido por Taylor y Bogdan (2000), en los procesos de análisis de datos cualitativos.

3.5. Descripción

Estos fueron los momentos vividos durante el proceso investigativo: El primer paso fue realizar un diagnóstico que permitiese establecer las dimensiones de lectura en que incursionan los estudiantes de ingeniería ambiental (III semestre), fisioterapia (II semestre), contaduría pública (IV semestre) y enfermería (IV semestre). Se efectuó en dos momentos: el primero, realizado en la primera sesión de aula y registrado en diario de clase; y el segundo, a través de una actividad académica de lectura analítica y crítica de un texto de corta extensión, cuyo producto fue valorado con la lista de chequeo como herramienta clasificatoria.

Durante el primer momento se propuso a los estudiantes estudiar la primera temática haciendo uso de la lectura pública dialogada, como estrategia de enseñanza-aprendizaje. En el caso del curso de Humanismo Cristiano, el tema estuvo relacionado con el concepto, origen y desarrollo del humanismo, y en el caso del curso de Ética, el tema fue de «alta» importancia y objeto de estudio de la ética. En términos generales, la actividad académica consistió en encomendar a cada estudiante la lectura en voz alta de un párrafo y expresar su parecer respecto a lo leído. La idea era provocar, no solo la participación en la actividad lectora, sino exigir a los estudiantes a expresar su postura personal, con el ánimo de percibir las posibles dimensiones de lecturas que estos eran capaces de producir; adicional a ello, la actividad académica solicitaba la escucha atenta, tanto del contenido del texto como de las alocuciones de los participantes, pues representaban puntos de partida para ascender a niveles de lectura de mayor complejidad.

El segundo momento del diagnóstico giró en torno a la lectura del texto correspondiente a la segunda temática a tratar en los cursos de Humanismo Cristiano y Ética, con el fin de hacer un ejercicio de lectura analítica y crítica. Se solicitó a los estudiantes la elaboración de un documento escrito que recogiera los puntos centrales abordados por el autor, y la adopción de una postura personal frente a los mismos. Tal actividad académica fue desarrollada bajo la modalidad de trabajo individual. El acompañamiento del profesor-investigador se limitó a precisar vocablos desconocidos o esclarecer dudas suscitadas por los estudiantes en el proceso lector y de producción escrita. Una vez recibido el producto solicitado, los investigadores recurrieron a la lista de chequeo, como herramienta clasificatoria, para identificar las dimensiones de lectura en que se encontraban los estudiantes y corroborar las percepciones obtenidas durante el desarrollo de la primera temática. Dicha técnica avista tres dimensiones de lectura: literal, inferencial y crítica; cada una de ellas contiene ítems, planteados a manera de criterios de verificación.

El siguiente paso fue idear y aplicar una herramienta estratégica que propiciase la lectura crítica a partir de la identificación de las macroestructuras textuales. El reto consistió en diseñar un recurso conciso, claro y eficaz que permitiera a los estudiantes captar las macroproposiciones textuales, analizarlas, compararlas, confrontarlas y hacer juicios críticos sobre dichos contenidos. El resultado fue la *ficha de lectura crítica*, la cual fue sometida a prueba piloto y revisión de pares, antes de disponerla a los estudiantes para su respectivo estudio y aplicación. En la siguiente ilustración (Tabla 2), se puede apreciar el contenido general del instrumento aplicado a los textos elaborados por los estudiantes.

Una vez identificadas las deficiencias de lectura inferencial y crítica, vigente en los estudiantes adscritos a los cursos de Ética y Humanismo Cristiano, la tarea de los investigadores se centró en buscar posibles alternativas que permitieran propiciar ese tipo de lecturas. Idearon, entonces, una herramienta estratégica denominada *ficha de lectura crítica*, la cual invitaba al estudiante a desasir de la simple dimensión literal de leer las realidades y acceder a otras formas superiores de lectura. En términos generales, la ficha lectura crítica quedó constituida por cinco secciones: zona de identificación, características generales del texto, apartado proposicional, posturas de otros autores sobre el tema en cuestión y postura crítica frente a los contenidos del texto leído.

La zona de identificación de la herramienta pedagógico-didáctica solicita: número de consecutivo de la ficha, fecha de diligenciamiento de la misma, nombre de quien diligencia la ficha, título del artículo o tema a leer, autor de del tema, objeto de lectura y explicitación del propósito lector. La sección denominada características generales del texto hace alusión a los datos inherentes a la obra en general, la cual invita a considerar los siguientes puntos: tipo de texto (escrito, virtual, audiovisual, icónico), tipo de publicación (dúptico, tríptico, folleto, periódico, libro, revista, web, video) y el registro de los datos del texto, según normas preferenciales o requeridas (APA, Icontec, MLA, Chicago, Vancouver).

El apartado proposicional está constituido básicamente por tres requerimientos, los cuales traen a colación la macroestructura semántica y las macroproposiciones textuales. Se deben redactar con las propias palabras o combinándolas con expresiones del texto original. Los tres requerimientos son los siguientes: tesis del autor (macroestructura semántica), ideas centrales (macroproposiciones), y el registro de las respectivas inquietudes y preguntas suscitadas durante el acto lector.

El componente denominado posturas de otros autores sobre el tema en cuestión corresponde a un espacio de confrontación y diálogo con otros

autores que abordan la misma temática, aunque con otras perspectivas y planteamientos discursivos. Las posturas pueden ser a favor o en contra; la única condición es que tengan implicancia con el tema, objeto de comprensión y de crítica. Se sugiere que el acopio de tales versiones se describa, también, en forma proposicional.

La parte final de la ficha alude a la postura crítica del lector frente a los contenidos del texto leído. A manera de orientación, se plantean algunos interrogantes, tales como: ¿qué aceptas de lo leído y por qué?, ¿qué no compartes y por qué?, ¿qué bondades o amenazas devienen de los planteamientos del autor?, ¿qué piensas sobre la idoneidad del texto?, ¿qué valores humanos promueve?, ¿qué ideologías políticas subyacen en el texto? A continuación, se presenta el modelo de ficha de lectura crítica.

El siguiente paso del proceso investigativo fue llevar a escena la ficha de lectura. En términos generales se mencionan, a continuación, las principales apreciaciones y actitudes evidenciadas durante esta fase: Los estudiantes, por una parte, tienen dificultad a la hora de identificar y sintetizar el tema central y, por otra, no logran dimensionar la importancia de leer desde una intencionalidad determinada; un vasto número de estudiantes ha identificado y reconstruido las ideas claves de los textos sin explicitar un propósito claro de lectura; dan razón de lo leído, pero no saben, a ciencia cierta, diferenciar las ideas relevantes de aquellas que son mera explicación y refuerzo. En cuanto a la adopción de una postura crítica frente a los contenidos del documento leído, hay estudiantes que logran sorprender con sus perspectivas y argumentos, pero también existen quienes creen que una opinión personal es una crítica.

En total, se destinaron cinco sesiones de clase: cuatro para aplicar la ficha de lectura crítica con textos académicos bajo la tutoría del docente-investigador y una sesión sin acompañamiento con el fin de apreciar los alcances de la herramienta estratégica y evidenciar los beneficios de la misma en la consecución de la lectura crítica. Tal actividad se llevó a cabo con un grupo de 16 jóvenes, constituido por representantes de los cuatro programas académicos implicados en la investigación. Se efectuó en dos encuentros, en los cuales se aplicaron dos instrumentos respectivamente: Uno concerniente a la escala de valoración argumentada y el otro, a la entrevista a grupo focal.

Finalmente, se puso a disposición del grupo focal la *ficha de lectura crítica* para ser evaluada, según ítems y parámetros establecidos: «Muy en desacuerdo», «medianamente de acuerdo» y «muy de acuerdo». En la Figura 1, se puede apreciar el consolidado general de dicha evaluación.

Tabla 2. Modelo de ficha de lectura crítica

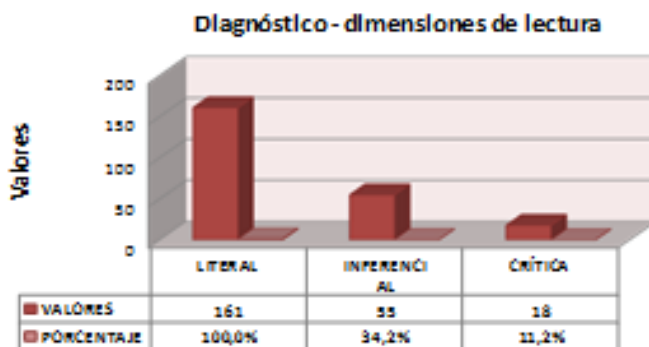
Ficha de lectura crítica N° ____		
Identificación		
Fecha de diligenciamiento del esquema:		
Nombre de quien diligencia el esquema:		
Título del tema:		
Autor de la obra o del tema:		
Propósito lector:		
Características del texto		
Tipo de texto leído (escrito, virtual, icónico)	Tipo de publicación (Díptico, tríptico, folleto, periódico, libro, revista, web,)	Datos del texto según normas (APA, ICONTEC, MLA, CHICAGO, VANCOUVER)
Proposiciones del texto		
Tesis del autor (tema central, problema capital, conclusión general a la que llega el autor):		
Ideas centrales (ideas que respaldan la tesis del autor):		
✓		
✓		
✓		
Inquietudes y preguntas suscitadas durante el acto lector (cuestionar las afirmaciones hechas por el autor, identificar sesgos e ideologías soterradas en el texto):		
✓		
✓		
✓		
Posturas de otros autores sobre el tema en cuestión (investigación en otras fuentes)		
✓		
✓		
✓		
Postura crítica frente a los contenidos del texto leído , (¿qué aceptas de lo leído y por qué?, ¿qué no compartes y por qué, ¿qué bondades o amenazas devienen de los planteamientos del autor?, ¿qué piensas sobre la idoneidad del texto?, ¿qué valores humanos promueve?, ¿qué ideología subyace en el texto?).		
✓		
✓		
✓		

Fuente: Elaboración propia a partir de esta investigación.

4. RESULTADOS

Los resultados del diagnóstico se pueden apreciar en la siguiente ilustración:

Figura 1. Consolidación final del diagnóstico



Fuente: Elaboración propia a partir de esta investigación.

Siguiendo los lineamientos de Taylor y Bogdan (1986), respecto a las etapas diferenciadas en los procesos de análisis de datos cualitativos, se llevó a cabo esta labor a través del descubrimiento en progreso que, según los autores mencionados, consiste en identificar temas y elaborar proposiciones teóricas. En consecuencia, siguieron las pistas temáticas concernientes a las dimensiones de lectura literal, inferencial y crítica, percibidas en los estudiantes y registradas en los diarios de clase de los docentes investigadores. Buscando temas emergentes y tipologías, se establecieron proposiciones agrupadas y proposiciones síntesis, asumidas como peanas para una eventual interpretación y discusión epistémica.

Como se puede observar en la Figura 2, es bastante limitado el número de educandos que se mueven en la dimensión de lectura crítica; sin embargo, un buen número de estudiantes muestra capacidad de llevar a cabo lectura analítica, interpretativa, deductiva, hipotética e implícita que, si bien es propia de la dimensión inferencial, representa un importante paso hacia la lectura crítica propiamente dicha. El número de estudiantes en esta dimensión de lectura es bastante precario en proporción con la población estudiantil objeto de diagnóstico. Pero, el suceso singular que atrapa la atención tiene que ver con el grado de escolaridad de los estudiantes que constituyen la muestra: Las tres cuartas partes se encuentran en tercer y cuarto semestre; nivel universitario que debería revelar una capacidad lectora de orden superior; sin embargo, los

datos suministrados en la Figura 1 muestran que los estudiantes, a pesar de encontrarse casi a la mitad del tiempo previsto para finalizar su carrera profesional, se hallan aún anclados a formas elementales de lectura.

Asimismo, de los resultados sustraídos de los diarios de clase, levantados durante la etapa de la aplicación de la ficha de la lectura crítica, se pueden precisar de la siguiente manera. En primer lugar, los estudiantes tienen dificultad a la hora de identificar y sintetizar el tema central; creen que, si expresan la macroestructura textual o las macroproposiciones con sus propias palabras no van a ser valoradas, ni consideradas válidas por el profesor al momento de calificar, razón por la cual arguyen que prefieren tomar literalmente las expresiones del autor como estrategia para asegurar la aceptación y buena calificación. Por otro lado, gran parte de la población estudiantil da razón de lo leído, pero no sabe diferenciar las ideas relevantes de aquellas que son mera explicación y refuerzo.

Sobre adoptar una postura crítica frente a los contenidos del documento leído, es importante enfatizar nuevamente que existen estudiantes que consideran la opinión personal como sinónimo de crítica. Incluso, muchos de ellos se sienten competentes en lectura crítica al anteponer a sus intervenciones las expresiones «no estoy de acuerdo» o «no comparto lo dicho por el autor», desprovisto de argumentos y razonamientos claros.

Por grado de recurrencia, los diarios de clase, permiten inferir que la incursión de los estudiantes en las dimensiones de lectura mencionadas, especialmente en la inferencial y crítica, no es espontánea en ellos. Para conseguir tal efecto, el profesor se ve abocado constantemente a interpelar e inducir al educando para que este pueda analizar y ver realidades más allá de las que aparecen a primera vista, evaluar los planteamientos del autor desde criterios de relevancia e irrelevancia, entre otros. No se desconoce las capacidades y habilidades intelectuales de algunos estudiantes que hacen auténtica lectura crítica, pero su número es muy limitado, muy pocos alcanzan el análisis inferencial, y solo una minoría logra acceder a los terrenos de la lectura crítica, propiamente dicha.

Una vez finalizado el período de capacitación, entrenamiento, aplicación y socialización de la experiencia vivida por los estudiantes con la ficha de lectura crítica, llegó el momento de verificar los alcances de esta herramienta.

Como se puede apreciar más adelante, en la Tabla 3, el instrumento correspondiente a la escala de valoración argumentada contempló diez ítems que los estudiantes debían valorar siguiendo los parámetros de «muy en desacuerdo», «medianamente de acuerdo» y «muy de acuerdo». Además de optar por uno de los tres criterios, estaba el requerimiento de respaldar la opción con una breve

y contundente justificación. A continuación, el resultado de esta actividad será explicada.

Los dieciséis (16) estudiantes que conforman el grupo focal encuentran que considerar el tema, el autor y el propósito de lectura es de capital importancia a la hora de adoptar una postura personal frente a lo leído, porque permite evaluar los planteamientos de un autor e identificar los puntos centrales que este aborda. Asimismo, creen que la acción de registrar preguntas suscitadas durante el proceso lector favorece la comprensión e incide en la calidad de los argumentos que se emiten respecto los puntos tratados en el documento, objeto de lectura. Algunos estudiantes manifiestan la conveniencia de colocar por escrito los interrogantes provenientes del acto lector, en tanto que ayuda a disipar dudas, inconsistencias, cegueras cognoscitivas, entre otras; al llevar los interrogantes al aula no solo se aclaran las situaciones confusas y se evitan falsas interpretaciones, sino que enriquece la cosmovisión del lector, equipándolo de argumentos contundentes e intervenciones coherentes respecto de los contenidos del texto leído.

Trece de quince estudiantes, exteriorizan que la ficha de lectura crítica invita al lector a confrontar el texto leído con otros autores que trabajan el asunto en cuestión. Esta actividad, según los estudiantes, permite comprender mejor el tema y sacar las propias conclusiones, lleva a conocer otras formas de pensar sobre un mismo tema y sirve para contemplar otros puntos de vista a favor o en contra. Ello se verá reflejado en la calidad y pertinencia de las respectivas posturas críticas, en tanto, no solo ayuda a ampliar la comprensión, sino a tener otros referentes para respaldar las posturas personales. Finalmente, consideran que esta iniciativa es una importante alternativa para no quedarse encasillado con la versión de un solo autor.

De igual manera, declaran que la posibilidad de confrontar el texto leído con otros autores corresponde a una actitud ética y, probablemente, esperada por el gestor de la obra. No obstante, dos de ellos están medianamente de acuerdo con este requerimiento de la ficha, porque no comparten la idea de tener que buscar, por cuenta propia, autores y teorías para confrontar el texto leído. Asimismo, un joven educando aduce estar completamente en desacuerdo con esta exigencia de la ficha, puesto que, para él, lo que realmente debe interesar es conocer únicamente el punto de vista del autor y emitir juicios sobre sus planteamientos.

Los dieciséis educandos que constituyen el grupo focal coinciden en manifestar que no se puede hacer lectura crítica si previamente no se identifican la tesis y las ideas centrales trabajadas por el autor. Uno de los estudiantes considera que se deben contemplar, también, las ideas secundarias por cuanto

estas brindan elementos y detalles particulares a la hora de discutir lo esencial, contribuyendo significativamente en la percepción del sentido profundo del texto. Es importante resaltar el valor que le dan los estudiantes a la macroestructura textual, pues en sentido estricto la comprensión y la crítica es consecuencia directa de la capacidad humana para captar lo esencial.

Catorce de dieciséis estudiantes reconocen que la ficha de lectura crítica ayuda a reconocer la propiedad intelectual desde el mismo momento que invita a considerar al autor del texto, objeto de lectura; suceso que se concretiza en la sección de referenciación bibliográfica de la obra. Dos de ellos consideran este aspecto relativamente relevante, aduciendo que lo verdaderamente importante es la comprensión del texto, no la verificación de quién es el autor y demás datos que solo sirven como requisito formal. Si bien la ficha de lectura crítica representa un importante recurso garante del derecho de autoría, esta tarea reclama mayor acompañamiento por parte del docente, pues con mucha frecuencia los estudiantes no solo incurrir en plagio, sino que ostentan una actitud indiferente frente a este tema.

Los dieciséis estudiantes, evaluadores de la ficha, aseguran que esta herramienta dinamizadora del aprendizaje permite entender, comprender, estructurar ideas y obtener aspectos claves de los textos; ayuda a tener más claro lo que el autor quiere dar a entender, a la vez, que propicia la lectura crítica y predispone al educando hacia la investigación, profundización, y discusión del tema propuesto. Asimismo, valoran las pistas orientadoras que comporta la ficha, en tanto, ayudan a generar lectura crítica. Exaltan de la ficha los siguientes aspectos: Motiva a encontrar bondades o amenazas, ayuda aceptar o rechazar con argumentos y facilita descubrir ideologías implícitas. Consideran que ello constituye una forma de encaminar a los estudiantes a la profundización de contenidos y a emprender procesos de investigación y reflexión.

Desde la perspectiva de los estudiantes entrevistados, la lectura crítica se concibe como la capacidad humana para evaluar los sucesos de la vida cotidiana y las obras de los autores. Se trata de procesos mediante los cuales se analiza y se interpreta con madurez y detalle. También, los estudiantes ratifican que, para realizar lectura comprensiva y crítica, se debe identificar necesariamente la tesis y las ideas centrales; aducen que, sin esta acción, todo intento por analizar y evaluar los contenidos de un determinado texto sería impertinente y poco ético. En este sentido, la ficha de lectura crítica cumple con la expectativa por la cual fue creada: Ayudar a captar los planteamientos esenciales de los textos expresados a través de macroproposiciones.

Finalmente, los estudiantes coinciden en afirmar que todos los aspectos de la ficha de lectura crítica son fundamentales para lograr prácticas de lectura de orden superior; puntualizan que entre los talentos más relevantes y decisivos para su consecución están, además de la conveniente identificación de la tesis y las ideas principales, la formulación de preguntas personales suscitadas durante el acto lector y la confrontación del tema desde la perspectiva de otros autores.

**Tabla 3. Consolidado-escala de valoración argumentada
(evaluación Ficha de lectura crítica)**

Nº	Aspectos	Muy en desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Muy de acuerdo
1	Deliberar sobre el tema, el autor y el propósito de lectura constituye un importante paso para quien desea hacer lectura crítica.			16
2	Registrar preguntas que surgen durante la lectura, constituyen importantes puntos de referencia al momento de emitir juicios críticos sobre los contenidos de un texto.			16
3	La ficha permite confrontar las afirmaciones del autor con otros autores.	1	2	13
4	Identificar la tesis y las ideas centrales es definitivo para hacer una crítica seria y profunda.		1	15
5	Confrontar con otros autores el tema leído facilita la emisión de juicios críticos sobre su contenido.	1	2	13
6	La ficha contribuye a respetar los derechos de autor.	1	1	14
7	La ficha contribuye a identificar contradicciones, valores e ideologías subyacentes en el texto.		2	14
8	La ficha facilita la comprensión del texto leído.			16
9	Descubrir bondades o amenazas en los planteamientos del autor del texto facilita la postura crítica ante ellas.	1		15
10	En términos generales la ficha propicia lectura crítica.			16
TOTAL		4	8	148

Fuente: Elaboración propia a partir de esta investigación.

5. DISCUSIÓN

Impulsar la lectura crítica en el aula equivale a espolpear al estudiante hacia el estudio activo, consciente y deliberado; a tener una experiencia significativa de lectura que lo lleve no solo a interpretar, analizar y reflexionar aquello que lee, sino a leer para ser mejor persona, profesional y ciudadano. Según Girón, Jiménez y Lizcano (2008),

La lectura tiene un lugar fundamental en la institución universitaria, porque es una actividad a través de la cual se ha gestado buena parte del pensamiento letrado sobre «el Hombre y el mundo», y porque ha sido un medio fundamental para la construcción del conocimiento y la producción de la tecnología (p. 33).

En consecuencia, el acto lector no puede limitarse a ser un mero mecanismo transmisor de cultura e información, sino a una dimensión del ser humano que debe cultivarse; solo así será posible dar lugar a una generación de egresados capaces de leer y de interpretar las realidades y necesidades humanas, y de promover modos de vida fundados en la reflexión y la evaluación permanente de todo aquello que acontece en su vivir cotidiano.

La alta inconsistencia en lectura comprensiva y crítica detectada en todos los niveles de escolaridad ha desatado una perentoria preocupación por parte del Estado y del sistema educativo en general. Académicamente hablando, la lectura es la actividad formativa por excelencia; en palabras de Miguel de Zubiría Samper (citado por Acosta, 2009), la lectura constituye una puerta privilegiada por la cual ingresan la mayor parte de los conocimientos, razón por la cual viene bien pensar, desde la práctica pedagógica, escenarios promotores de lectura significativa y significativa para los estudiantes.

Llegado a este punto, conviene hacer un pequeño paréntesis para decir que la lectura crítica depende directamente de la capacidad comprensiva de las realidades. Esta actividad humana es condición esencial y punto de partida para el lector crítico. Quien hace lectura comprensiva, además de concentrarse en captar lo que el texto está exponiendo, debe al mismo tiempo indagar, cuestionar y criticar aquello que lee. Así, por ejemplo, cuando se trata de un texto escrito, hay que ir más allá de lo que los grafemas y fonemas expresan a simple vista; hay que procurar sustraer las filosofías y creencias soterradas en el texto, captar los errores e ilusiones epistémicas, develar aquellas cosas que el autor no vio o no dijo, entre otras. Se trata entonces de poner en tela de juicio todo lo que el texto enmarca y de someterlo a un discernimiento racional con el fin de extraer su savia y evitar que se pierda o se deseché ingenuamente.

En este sentido, la lectura comprensiva ayuda a desentrañar los sentidos y significados subyacentes en los textos y discursos (Rumelhart en Serrano, 2007).

Si bien la comprensión lectora alude, sobre todo, a la capacidad para aprehender los puntos álgidos planteados por un autor, en captar los significados transmitidos a través de grafemas, fonemas, imágenes, movimientos, etc.; la lectura crítica, por su parte, constituye un acto lector pormenorizado, activo y deliberado. Se trata de «un esfuerzo de conciencia y una postura comprometida, lúcida y transformadora respecto del acto lector» (Girón, Jiménez y Lizcano, 2008, p. 10). El pensamiento crítico, por su parte, centra sus esfuerzos en reflexionar y evaluar la consistencia y veracidad de los razonamientos presentes en los textos; imprime un carácter epistémico a la actividad lectoral en tanto implica analizar y evaluar de manera exhaustiva la información, la validez de lo leído y decidir deliberadamente qué aceptar o rechazar.

Esta brevísima digresión permite inferir que la lectura crítica se encuentra entre las fronteras de la lectura comprensiva y el pensamiento crítico. Paradójicamente hablando, no es ni lo uno ni lo otro, pero existe, habita y demanda de estos dos componentes cognitivos. La comprensión lectora, como ya se declaró, evoca a una lectura detallada, activa, analítica y reflexiva que requiere de la activación de ciertas habilidades cognitivas y ciertos recursos didácticos para poder desempeñarla satisfactoriamente. El pensamiento crítico, por su parte, responde a una actitud y a una manera particular de pensar y afrontar la vida, la historia y el mundo; se trata de una competencia desarrollada con el tiempo y la práctica. No obstante, según Serrano (2007):

El debido despliegue de la capacidad comprensiva abre espacios de reflexión que permiten repensar y renovar los procesos formativos para elevar la calidad, en la cual la comprensión crítica forma parte fundamental en la formación de la persona, dotándola de una clara conciencia y capacidad para ejercer sus derechos civiles y democráticos. (p. 58)

El panorama anterior hace entrever la importancia que tienen los procesos de comprensión de textos y la lectura crítica en todos los seres humanos y especialmente en los estudiantes universitarios, que de una u otra manera se enfrentan diariamente a un texto escrito, y que muchas veces lo hacen sin ninguna técnica o estrategia que les permita altos niveles de comprensión. Por esta razón, el docente debe contemplar en su práctica, instrumentos que posibiliten diferenciar información, organizarla, construir relaciones, construir representaciones, levantar significados y construirlos (Coll, 1991). Dichos mecanismos tienen la facultad de generar elementos estratégicos para comprender y construir conocimiento (Cassany, 2004). Noddings (1995)

declara en su libro *Filosofía de la educación*, un suceso un tanto sorprendente y a la vez muy cotidiano, manifiesta que tanto los filósofos como los educadores coinciden en el mutuo interés por la promoción del pensamiento crítico, sin embargo, no han logrado conciliar respecto de en qué consiste y mucho menos en cómo enseñarlo. Esta paradoja refleja la realidad que padece el sistema educativo, y particularmente un buen número de profesores que se limitan a teorizar y pregonar discursos que reclaman la urgencia de ciudadanos y profesionales críticos, pero que en el aula no encuentran la manera de concretizar este ideal.

El uso intencional de mecanismos y dispositivos conducentes a propiciar lectura comprensiva, reflexiva y crítica en el ámbito escolar no solo recaen en el estudiante, sino que es un compromiso del profesor. En tal sentido, es necesario que el educador adapte y proponga una gama de estrategias y recursos impulsores del sujeto lector activo y crítico. En esta acometida, es necesario que el docente, al diseñar estrategias didácticas de lectura, incorpore en ellas el espíritu innovador e investigativo, a fin de promover en sus estudiantes lectura de orden superior. En el actual panorama histórico, no basta ser usuario pasivo de la información, se requiere superar la idea de leer para subsistir y dar paso al lector activo, capaz de analizar, interpretar y proponer mundos posibles en favor de sí mismos y de la humanidad. Para tal efecto, el hábito lector y la ejercitación en esta actividad intelectual debe ser una constante en el aula y fuera de ella.

6. CONCLUSIONES

A pesar de que en ningún momento del proceso investigativo se conceptualizó, ni se dio referente teórico alguno sobre la lectura crítica, los estudiantes describen el sentido y significado de esta expresión, la cual concuerda con la versión de autores de reconocimiento nacional e internacional. Estas son algunas conceptualizaciones realizadas por los estudiantes con relación a la lectura crítica: «Capacidad humana para evaluar los contenidos planteados por los autores», «proceso mediante el cual se hace análisis detallado de un texto y se interpreta la información presente en él», «ejercicio de análisis realizado para descubrir las ideas fundamentales de un texto y dar un veredicto personal sobre ellas», etc. Estas concepciones encajan con las posturas de los eruditos, quienes comprenden la lectura crítica como un tipo de lectura profunda que va más allá de acopiar información literal y se adentra en los terrenos del análisis, la comprensión y la crítica fundamentada (Serrano, 2007; Girón, Jiménez y Lizcano, 2008; Pérez, 2010).

Los grandes teóricos de la educación sugieren la necesidad de implementar estrategias didácticas, orientadas a la consecución de la promoción de la lectura de nivel superior. En este sentido, la triangulación de los diarios de clase permitió evidenciar que la ficha de lectura crítica, como estrategia pedagógica, dio lugar a que los estudiantes adoptaran una actitud más comprometida y madura frente al acto lector; hizo comprender a los estudiantes participantes acerca de la estructura textual y de cómo los textos se construyen en torno a ideas fundamentales, sin las cuales los documentos pasarían a ser solo una aglomeración de ideas sueltas.

Si bien los estudiantes de manera generalizada encuentran en la ficha de lectura crítica una potencial herramienta que auspicia la lectura con profundidad y a mejorar el nivel académico, en la práctica, un considerable número de jóvenes no pasan de plantear posturas personales, desprovistas de argumentos válidos y coherentes. Sigue vigente una fuerte brecha entre teoría y práctica, en este caso a despegar lectura de nivel crítico.

Los principales percances suscitados durante la actividad investigativa fueron la dificultad a la hora de identificar y sintetizar el tema central por parte de los estudiantes; la resistencia a no expresar la macroestructura textual o las macroproposiciones con las propias palabras, porque, generalmente, no son valoradas por el profesor que las solicita. Desde esta situación, se puede inferir que la calificación y aprobación por parte del docente constituyen dos factores que impiden a los estudiantes explorar otras formas de lectura distintas a la literal. Acontece, entonces, un suceso paradójico y contradictorio a la vez. Ciertas prácticas pedagógicas pueden terminar por inhibir y castrar el pensamiento autónomo y crítico en los educandos.

Asimismo, se presentó dificultad al momento de reconstruir y redactar las macroproposiciones semánticas sustraídas de los textos; ello ha sido un obstáculo enorme, especialmente, cuando, de manera verbal, los educandos evidencian haber captado la estructura semántica fundamental, pero a la hora de plasmarla gramaticalmente por escrito, esta se pierde o se describe parcialmente.

7. RECOMENDACIONES

Si bien la ficha de lectura crítica, en esta investigación, ha sido implementada para encaminar sigilosamente al estudiante hacia una auténtica experiencia de lectura comprensiva y crítica, de tal manera que este se vea abocado no solo a escuchar el texto desde la perspectiva del autor, sino desde él como interprete

y evaluador, también puede ser aprovechada para otros propósitos educativos. En investigación, por ejemplo, puede ayudar en el proceso de revisión bibliográfica y documental, en la cual se consignan autores y teorías que responden a los objetivos previstos. De igual manera, puede ser utilizada como estrategia de sistematización y análisis de información.

La ficha de lectura ha sido pensada, desde su concepción, en un formato estándar con el ánimo de que pueda disponerse no solo para la lectura de textos argumentativos-descriptivos, como en el caso de la investigación que nos ocupa, sino para cualquier realidad factible de ser leída, interpretada, analizada. A ello responde, precisamente, el apartado de la ficha en el cual se solicita establecer el tipo de texto, objeto de lectura.

Por otra parte, la ficha de lectura crítica representa un importante recurso para formar en el respeto a la voz del otro. En este sentido, antes que propiciar costosas campañas contra el plagio y los derechos de propiedad intelectual, se puede optar por facilitar al estudiante mecanismo que le ayuden a valorar, reconocer y referenciar la producción de los otros. Los componentes zona de identificación y campo de referenciación bibliográfico, presentes en la ficha de lectura crítica, tienen esta misión.

Por lo demás, se espera que esta acción pedagógico-didáctica avizore un devenir promisorio para la vida académica de los estudiantes y, en un futuro no lejano, para la sociedad en general, la cual se beneficiará con ciudadanos y profesionales capaces de leer con criticidad la problemática vigente y plantear alternativas de solución dignas, oportunas y eficaces. El equipo investigador espera contribuir con los resultados de esta investigación a los propósitos de la educación en general y de la práctica pedagógica en particular, pero, de manera especial a la comunidad de estudiantes, que tengan la posibilidad de adueñarse de sus propios procesos de aprendizaje y demás saberes requeridos para generar una sana interacción social y un servicio profesional idóneo y humano.

Sin embargo, conviene decir que la lectura crítica no está supeditada a ninguna fórmula, método o dispositivo en particular. Si bien los recursos mediáticos son útiles y necesarios como mecanismo de activación, entrenamiento y promoción, e inciden rotundamente en la conquista de la dimensión crítica de lectura, esta es y será siempre un asunto de actitud y compromiso del ser humano frente a esta actividad cotidiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, I. (2009). *La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua* (Tesis doctoral). Granada: Única.
- Caballero, E. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado educación básica primaria* (Tesis de Maestría en Educación con Énfasis en Didáctica de la Lectoescritura en la Infancia). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Calderón, A. y Quijano, J. (2010) Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios, *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprender. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25(2), 6-23.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículo*. Barcelona: Paidós.
- Creswell, J. (2009). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles, CA: Sage.
- García, P. (2011). Bases para la comprensión organizativa del texto. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 125-137.
- Girón, S., Jiménez, C. y Lizcano, C. (2008). *¿Cómo hacer lectura crítica?* Colección Cuadernillo Serie Gramática. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Lahuerta, A. (1996). El uso de la estructura textual como instrumento metodológico para mejorar la comprensión lectora de estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Aula Abierta*, 67, 193-216.
- Matéus, G. (2007). Psicología de la comprensión textual y control de la comprensión. *Revista Folios*, 26, 39-48.
- McNamara, D. (2004). Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37(55), 19-30. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342004005500002>
- Noddings, N. (1995). *Philosophy of education*. Tercera edición. Colorado: Westview Press.
- Ochoa, S. y Aragón, L. (2005). Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 4(2), 179-196. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria* (Trabajo final del máster en Lingüística y aplicaciones tecnológicas Especialidad en Aprendizaje de Lenguas). Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
- Rugarcía, A. (1999). *Los valores y las valoraciones en la educación*. México: Trillas.

- Serrano, S. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. Universidad de los Andes. Facultad de humanidades y educación. *Revista Acción Pedagógica*, 16(enero-diciembre), 58-68.
- Tarrés, M., Montenegro, S., D'Ottavio, A. y García, E. (2008). La lectura crítica del artículo científico como estrategia para el aprendizaje del proceso de investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(6), 229-237.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción: ir hacia la gente. En Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Tercera edición. México: Paidós.
- Villarroel, R. (2010). *Conocimiento metacognitivo y comprensión lectora*. Investigación profesoral. Chile: Universidad de los Lagos.
- Zárate, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico*. Barcelona: Universitat de Pompeu Fabra, Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje.

Uso del análisis estructural para caracterizar variables de calidad educativa en institución de primaria y secundaria venezolana

MILFRAN VELASQUEZ LUGO*

Universidad de Zulia - Venezuela

Recibido el 03-11-18; primera evaluación el 29-01-20;
segunda evaluación el 17-02-20; aceptado el 24-02-20

RESUMEN

El artículo busca caracterizar la institución educativa desde la gestión de calidad. Se parte de un diseño de investigación acción participante (IAP), con enfoque hermenéutico interpretativo. La descripción metodológica surge del análisis estructural prospectivo, explorando la organización desde la planificación de actividades acorde a los procesos educativos, cónsonos a la misión, visión institucional; explorando si la dirección y organización responde a la estructura y lineamientos de la corporación donde pertenece la institución y reconociendo la evaluación o control de las actividades y personal. El análisis estructural permite el uso de MICMAC como herramienta prospectiva. Entre los hallazgos surgen variables claves desde la prospectiva, destacando la planificación estratégica en la institución educativa, donde el talento humano y su desempeño poseen un alto nivel de importancia a la hora de las mejoras organizacionales.

Palabras clave: calidad educativa, análisis estructural, talento humano.

* Licenciada en Educación mención Orientación, por la Universidad del Zulia (LUZ). Magíster en Orientación mención Laboral (LUZ). Miembro del Programa de Educación Continua del Doctorado en Ciencias Humanas (LUZ), bajo la línea de investigación: sistemas humanos. Correo electrónico: milvelasquez@gmail.com



Use of the Prospective Structural Analysis to Characterize Variables of Educational Quality in Primary and Secondary Venezuelan Institution

ABSTRACT

The article purpose was to characterize the educational institution considering quality management. Was applied a participatory action research design, with an interpretive hermeneutical approach. The methodological description came from the prospective structural analysis, by exploring the organization starting from the planning of activities according to the educational processes, keeping the congruence with the institutional mission and vision; exploring the management and organization related with the structure and guidelines of the corporation where the institution belongs; and recognizing control of activities and staff. The Structural analysis use MICMAC as prospective strategy. Among the findings, key variables emerge from the prospective, highlighting strategic planning in the educational institution, where human talent and performance have a high level of importance in order to organizational improvements.

Keywords: Educational quality, structural analysis, human talent.

Uso da análise estrutural prospectiva para caracterizar variáveis de qualidade educacional na instituição primária e secundária venezuelana

RESUMO

O objetivo do artigo foi caracterizar a instituição de ensino considerando a gestão da qualidade. Foi aplicado um projeto de pesquisa-ação participativa, com abordagem hermenêutica interpretativa. A descrição metodológica veio da análise estrutural prospectiva, explorando a organização a partir do planejamento das atividades de acordo com os processos educacionais, mantendo a congruência com a missão e a visão institucional; explorar a gestão e organização relacionadas à estrutura e às diretrizes da corporação à qual a instituição pertence; e reconhecendo o controle das atividades e da equipe. A análise estrutural usa o MICMAC como estratégia prospectiva. Dentre os achados, variáveis-chave emergem do prospectivo, destacando o planejamento estratégico na instituição educacional, onde o talento e o desempenho humanos têm alto nível de importância para melhorias organizacionais.

Palavras-chave: qualidade educacional, análise estrutural, talento humano.

1. INTRODUCCIÓN

La calidad debe formar parte de la práctica de los principios de los individuos en todos los ámbitos de la vida cotidiana, pues de allí depende el éxito de un país, organización o familia, siendo la misma prioridad para los hombres y mujeres que desean el bien para ellos mismos y la humanidad, con la finalidad de ofrecer un servicio de mejoras ilimitadas. En el aspecto institucional, el establecimiento de la calidad permite con ello que el cliente se sienta complacido y valorado, mejorando, por ende, toda práctica asociada al desarrollo humano.

Según lo antes mencionado, podemos decir que la calidad debe asumirse como un principio inherente a la actividad humana y acciones sociales debido a que, como un sistema humano, la calidad da como resultado una excelente proyección y distinción de las acciones propias de una organización, empresa, institución o persona.

Asimismo, es importante establecer que la calidad es un aspecto de constante evaluación para el crecimiento de los sistemas, razón por la cual existe diversos medios de estudiarle y desarrollarla en las organizaciones

En el presente documento, se desarrollan los elementos asociados a la calidad, propuestos como estudio de caso en la Unidad Educativa Autónoma (UEA) Nicolás Curiel Coutinho. Para tal fin, se realiza la descripción de los elementos asociados a la calidad de la institución: todo a luz del uso de la Matriz de Impactos Cruzados Multiplicación Aplicada a una Clasificación (MICMAC) como método de análisis estructural.

Lo anterior surge de reconocer el análisis estructural prospectivo como una herramienta de mejoramiento en todo aspecto de las ciencias sociales. Siguiendo a Arango y Cuevas (2014), «el análisis prospectivo permite que las ciencias sociales puedan identificar futuros peligros y visualizar posibles oportunidades, así como establecer una variedad de enfoques posibles para la resolución de problemas» (p. 1).

De esta manera, el material se divide estableciendo el marco teórico desde la descripción del análisis estructural prospectivo propuesto por Michel Godet (1979, citado por Arcade, Godet, Meunier y Roubelat, 2004), en la década de 1970. La relevancia de este modelo es la revisión anticipatoria de las características institucionales en camino a establecer y ejecutar un plan estratégico que favorezca la planificación a futuro de la organización. Este documento se centra en describir y establecer las variables claves relacionadas a la calidad educativa de la institución educativa de primaria y secundaria Nicolás Curiel Coutinho, llevando paso a paso el análisis estructural por medio de una de las

herramientas propuestas por Godet (2007), la «Matriz de Impactos Cruzados Multiplicación Aplicada a una Clasificación», en adelante MICMAC.

Siguiendo las ideas del Instituto de Prospectiva Estratégica de Godet (2007), la prospectiva permite explorar las posibles y/o probables evoluciones futuras de empresas, grupos, sectores, organizaciones, instituciones, temáticas o problemáticas de toda índole (políticas, económicas, tecnológicas, sociológicas, etc.) a medio y largo plazo, mediante el análisis de las variables que más influirán en la evolución, y teniendo en cuenta los comportamientos de los actores implicados (Guzmán, Malaver y Rivera, 2005, citado por Arango y Cuevas, 2014).

Los pasos de este análisis se dividen y explican en este material desde la metodología, siguiendo los pasos que establecen resultados que permitan su discusión y respectivas conclusiones, así como las recomendaciones sobre las acciones (prospectiva o futuro) de la organización, la UEA Nicolás Curiel Coutinho, en relación con la gestión de calidad educativa.

2. MARCO TEÓRICO

Para establecer la calidad educativa, es necesario el diagnóstico estratégico institucional, siendo importante abordar elementos esenciales dentro del análisis estructural prospectivo, lo cual va a permitir establecer las variables esenciales o la caracterización del sistema organizacional de acuerdo a la calidad educativa.

De acuerdo con Arango y Cueva (2014), la prospectiva es entendida como un análisis que se realiza a futuro y que busca identificar cuál será el impacto que ejercerán ciertas variables en determinado fenómeno. Este enfoque fue aplicado a mediados de la década de 1970 por Michel Godet (1979 citado por Arcade et al., 2004), siguiendo los estudios de Jay Forrester, y considerado como estrategia para alcanzar los objetivos y prever problemáticas posibles en cualquier sistema.

Godet (2007) establece y describe diversas etapas y herramientas para el análisis. En este documento, se utiliza el MICMAC o Matriz de Impactos Cruzados Multiplicación Aplicada a una Clasificación que establece variables claves y su posible influencia entre ellas (impacto).

En palabras de Godet (2007) el análisis estructural es una herramienta de estructuración de una reflexión colectiva. Ofrece la posibilidad de describir un sistema con ayuda de una matriz que relaciona todos sus elementos constitutivos. Esta herramienta permite vincular las características de la organización a la luz de personas dentro de la misma (consejeros o informantes claves) y de la descripción inicial que permite tomar el contexto de la misma (descripción de la UEA Nicolás Curiel Coutinho).

El análisis estructural comprende tres etapas:

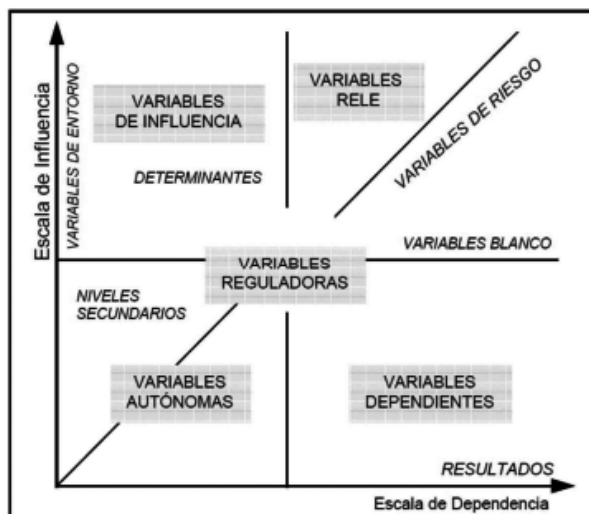
- I. Inventario de variables
- II. Descripción de las relaciones entre variables (uso de la matriz de impacto cruzado)
- III. Identificación de variables esenciales (determinación del tipo de variable en el sistema)

Estas variables, descritas a profundidad a la hora de establecer los resultados junto a la matriz MICMAC, corresponden a lo siguiente:

- a) Variables determinantes o «influyentes»: son variables muy influyentes y un tanto dependientes. La mayor parte del sistema depende de estas variables. Son las variables más importantes, ya que pueden actuar sobre el sistema dependiendo de cuanto podamos controlarlas.
- b) Variables relé: son muy influyentes y muy dependientes al mismo tiempo. Cualquier acción sobre ellas tiene consecuencias sobre las otras variables, pero estas consecuencias pueden tener un efecto *boomerang* que amplifica o bien detiene el impulso inicial. Este grupo a su vez se divide en dos tipos:
 - i. Variables de riesgo: son las variables que tienen muchas oportunidades de despertar el deseo de actores importantes, ya que, dado su carácter inestable, son un punto de ruptura para el sistema.
 - ii. Variables blanco: son más dependientes que influyentes por lo que se pueden considerar como el resultado de la evolución del sistema. Sin embargo, es posible actuar deliberadamente sobre ellas para que evolucione de la forma deseada. Estas variables representan posibles objetivos para el sistema en su totalidad.
- c) Variables autónomas o excluidas: son poco influyentes y poco dependientes. Por un lado, no detienen la evolución del sistema, pero tampoco permiten obtener ninguna ventaja del mismo.
- d) Variables dependientes o de resultado: son especialmente sensibles a la evolución de las variables influyentes y/o las variables relé. Son variables de salida del sistema.
- e) Variables reguladoras: pueden actuar sucesivamente como variables secundarias, débiles objetivos y variables secundarias de riesgo.

Y se ubican a nivel de análisis de la siguiente manera:

Figura 1. Denominación y relación de variables de acuerdo a la herramienta MICMAC



Para hacer uso de los pasos del análisis estructural, se combina la información documental y los datos de los actores implicados, a fin de establecer la siguiente descripción organizacional.

2.1. Descripción de la organización

La UEA Nicolás Curiel Coutinho (NCC) es un colegio con una calidad educativa que ha permanecido a lo largo de sus 72 años, manteniéndose bajo las líneas y directrices de la compañía estatal petrolera de Venezuela, Petróleos de Venezuela, Sociedad Anónima (PDVSA) y Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela (MPPE). Por lo antes señalado, se entiende que el personal de la institución se rige bajo la normativa descrita por PDVSA, en conjunto con su Federación Unitaria de Trabajadores y Trabajadoras del Petróleo, del Gas, sus Similares y Derivados de Venezuela (FUTPV) y que se encuentra expresa en su Convención Colectiva de Trabajo para el periodo 2015-2107 (2015); lo que describe a los docentes como trabajadores del estado venezolano que a su vez reciben y cumplen las pautas a nivel educativo provistas por el MPPE.

En dicho sentido, esta institución pertenece al Estado, pero solo asila a estudiantes y familiares de trabajadores petroleros regidos por el contrato colectivo cláusula diecisiete y dieciocho. Enseñanza para hijos, hermanos nietos y sobrinos (PDVSA, 2015, p. 18), la cual indica que la empresa aceptará

gratuitamente en sus institutos de educación preescolar, básica y media diversificada a los parientes cercanos de sus trabajadores, garantizando el desarrollo de las actividades deportivas y culturales, el cual se encargará de dotar a las mismas con recursos pedagógico y talento humano especializado para optimizar una educación de calidad.

Cuando hablamos de compromiso y excelencia, hacemos énfasis del lema educativo que guarda consigo la NCC, ya que es un colegio que se proyecta bajo los estándares de la tradición, lo que la ha acreditado como patrimonio cultural de la comunidad y está caracterizada por ser una de las organizaciones educativas en la búsqueda constante de mejoras en las demandas del sistema. Este colegio se encuentra ubicado en Venezuela, Estado Falcón y Municipio Carirubana, en la ciudad de Punto Fijo, específicamente en la avenida 14 (entre la calle 4 y 5 de la Comunidad Cardón).

En relación con el personal que labora en la institución, se encuentra constituido de la siguiente manera: Una líder de escuelas, que está encargada de gestionar los recursos dirigidos a la UEA Simón Bolívar y UEA Nicolás Curiel Coutinho, le rinde cuentas al gerente de RRHH del Centro de Refinación Paraguaná y a ella le debe reportar la directora, la cual responde a la máxima autoridad dentro de la NCC. Posteriormente, a ella le reportan los subdirectores de la escuela, (tres académicos y uno administrativo), así como los coordinadores (operativos y de protección y desarrollo estudiantil) y asesores de áreas (cultura, idiomas, matemática, ciencias y deportes).

En cuanto a los subdirectores académicos, se debe considerar que poseen una masa pequeña de trabajadores a su cargo, conformado por los coordinadores operativos de las etapas (Educación Inicial, Básica y Media general), y a ellos le responden los coordinadores operativos, por etapas, que están a cargo de ejercer función supervisoras a 114 docentes constituidos entre especialistas, maestros de Educación Básica Integral, profesores de Educación Inicial, auxiliares y docentes de Labor Casual.

En relación con esta estructura organizacional, los docentes y auxiliares son considerados subalternos de los coordinadores de las etapas y los especialistas de las áreas: electricidad, geografía, física, historia, música, inglés, castellano, deporte, química y biología, por lo que les reportan sus trabajos administrativos y pedagógicos a los coordinadores del área. Cabe destacar que el personal especialista docente rotativo, psicopedagogos, orientadores y psicólogos están sujetos a la coordinadora de Protección y Desarrollo Estudiantil (Coprode).

La UEA Nicolás Curiel Coutinho, por medio de su organización de trabajo, exige que los gerentes, líderes, docentes, y comunidad educativa, en general, pongan en práctica su rol contralor y mediador de la institución

para responder de manera eficiente a la dinámica educativa, atendiendo así a las exigencias del colectivo. Es por ello que, para mantener la calidad educativa en la NCC y su realidad social, se le hace seguimiento anual al Proyecto Pedagógico Integral Comunitario, el cual a su vez emite el diagnóstico para atacar las posibles amenazas y debilidades que padece dicho colegio, dando respuesta a la transformación curricular y las orientaciones emanadas por el MPPE, la cual nos invita a integrar escuela-comunidad a efecto de garantizar un aprendizaje de calidad a los niños, niñas y adolescentes que egresan de esta institución, bajo la acción educativa de la filosofía constructivista.

Lo anterior toma en cuenta la Ley Orgánica de Educación (Asamblea Nacional de Venezuela, 2009), Ley de Protección del Niño, Niña y Adolescente (Asamblea Nacional, 2000), Ley para Personas con Discapacidad (Asamblea Nacional, 2007) y la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (Asamblea Nacional Constituyente, 2000), con la intención de continuar fortaleciendo desde la interdisciplinariedad hacia la transdisciplinariedad dinamizada a través de los proyectos de aprendizaje.

En cuanto al análisis interno del PEIC (2017-2018), se determina la misión y visión de la UEA Nicolás Curiel Coutinho, cuya MISIÓN es la siguiente:

Ser reconocidos como la Institución Educativa Autónoma que logre mantener criterios de calidad orientados hacia la excelencia, logrando ser reconocidos a nivel nacional e internacional, formando individuos íntegros, capaces de tomar decisiones con responsabilidad, preparados para desempeñar su rol dentro de un entorno abierto y competitivo (Comunidad Educativa UEA Nicolás Curiel Coutinho, 2017, p. 4).

Por otro lado, se destaca la visión de la organización educativa cómo:

Formar individuos de manera integral, con capacidad de adaptarse y liderar procesos de transformación de la sociedad mediante la aplicación de conocimientos adquiridos en la dinámica, enseñanza – aprendizaje, el cual debe estar enmarcado en la excelencia educativa e integración con la comunidad, resaltando los valores morales y acatando los convenios, lineamientos y políticas de PDVSA a sus trabajadores (Comunidad Educativa, 2017, p.4).

En el caso de la UEA Nicolás Curiel Coutinho, el personal se encuentra en un ambiente laboral un poco variante, observándose cambios constantes de directrices: esto se debe a las actividades y los diversos procesos a ejecutar, en relación con las diferentes normativas emitidas por entes importantes para la organización como lo son el MPPE y PDVSA.

En relación con el diagnóstico aplicado a la UEA Nicolás Curiel Coutinho, se puede evidenciar que desde las etapas de la gerencia se lleva una planificación

de actividades acorde a los procesos educativos, cumpliendo con los parámetros establecidos en consonancia a su misión, visión y con las normativas impuestas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, adoptando una dirección de situaciones y organización que responde a la estructura y lineamientos de la corporación donde pertenece la institución. Adicional a ello, se observa que las acciones de control se realizan según los eventos y responsabilidades que tiene cada persona a su cargo.

3. METODOLOGÍA

Para develar los cambios en la calidad educativa en la organización estudiada, haciendo uso del análisis estructural prospectivo de Godet (2007), se estableció la metodología de acuerdo a la intencionalidad de esta investigación, la cual persigue el determinar las características existentes en la UEA Nicolás Curiel Coutinho desde la gestión de calidad.

Siguiendo el proceso de análisis, este material se suscribe desde investigación acción participante y el enfoque hermenéutico interpretativo, partiendo del contacto con miembros de la institución (actores involucrados). De esta manera, se estableció la construcción de la investigación desde el análisis estructural y partiendo del abordaje a cinco actores que trabajan en el colegio, las cuales suministraron información valiosa y permitió establecer la descripción de la organización.

Mediante el uso del análisis estructural, para diagnosticar los elementos organizacionales existentes en la UEA Nicolás Curiel Coutinho desde la calidad, surgen los siguientes insumos, descritos anteriormente entre los pasos del análisis estructural.

3.1. INVENTARIO DE VARIABLES

Consta de las siguientes fases: la aproximación primaria de código; proveniente del análisis del material documental referente a la institución y el contacto inicial con los actores involucrados en la investigación. Tales códigos, luego se analizan de manera general con los actores involucrados a la investigación a fin de establecer los metacódigos de la segunda fase y continuar con el paso 2 del análisis estructural (el uso del MICMAC que está descrito en los resultados):

i. Primera aproximación a códigos

Posterior a la descripción organizacional, se establecen factores o variables relevantes a la luz de la calidad educativa en la institución.

Tabla 1. Primera aproximación a códigos

Nº	Códigos	Códigos
1	Compromiso y excelencia	28 Cambios de directrices
2	Lema educativo	29 Preparación personal-profesional
3	Tradición	30 Descripción de funciones y cargos
4	Talento humano especializado	31 Talento dentro de la comunidad educativa
5	Recursos pedagógicos	32 Alianzas estratégicas
6	Patrimonio cultural de la comunidad	33 Actividades creativas e innovadoras
7	Desarrollo de las actividades	34 Integración y compromiso de los representantes
8	Organizaciones educativas en constantes mejoras	35 Comunicación entre el personal directivo-docente
9	Demandas del sistema	36 Falta de espacios y equipos de computación
10	Líder de escuelas	37 Déficit de acceso al intranet
11	Gestión de los recursos	38 Lineamientos de contratación
12	Organización de trabajo	39 Procesos de transformación curricular
13	Rol contralor	40 Planificación de actividades
14	Dinámica educativa	41 Procesos educativos
15	Exigencias del colectivo	42 Dirección de situaciones y organización
16	Calidad educativa	43 Cambios estratégicos de personal
17	Transformación curricular	44 Lineamientos de la corporación
18	Integración escuela-comunidad	45 Acciones de control
19	Aprendizaje de calidad	46 Falta de compromiso
20	Transdisciplinariedad	47 Desmotivación salarial
21	Proyectos de aula	48 Deserción del talento humano
22	Proyecto Pedagógico Integral	49 Carencia de los recursos
23	Misión y visión	50 Reducción del presupuesto
24	Criterios de calidad y excelencia	51 Falta de supervisión gerencial
25	Valores morales	52 Abundantes actividades
26	Dinámica, enseñanza – aprendizaje	53 Fallas en la comunicación
27	Políticas de PDVSA	

Fuente: Elaboración propia a partir de la categorización de datos descriptivos de la institución.

A partir de los códigos primarios, se procede a interrelacionarlos a fin de crear categorías de mayor tamaño, que dentro del análisis estructural prospectivo son entendidas como metacódigos.

ii. Lista de metacódigos a partir del Inventario de variables o factores

Tabla 2. Inventario de códigos y metacódigos

Códigos	Metacódigos	Etiqueta	Descripción
Reducción del presupuesto Lineamientos de contratación Desmotivación salarial	Recursos económicos	RECO	Hace referencia a los insumos y procesos inherentes al uso y aprovechamiento de recursos monetarios, así como su impacto en el personal.
Proyecto Pedagógico Integral Recursos pedagógicos Acciones de control	Estándares de calidad en procesos pedagógicos	ECPP	Los procesos organizacionales relacionados con el desarrollo de actividades pedagógicas de calidad y cumplimiento de las exigencias institucionales.
Dirección de situaciones y organización Líder de escuelas Gestión de los recursos	Dirección educativa	DEDU	Autoridades de la institución que se encarga de gestionar los recursos para los procesos organizacionales.
Carencia de los recursos Falta de espacios y equipos de computación Déficit de acceso al intranet	Insumos institucionales de mejora educativa	IIME	Recursos tangibles e intangibles de la institución educativa que facilitan el cumplimiento de la calidad.
Planificación de actividades Procesos educativos Proyectos de Aula Transdisciplinariedad	Planificación estratégica	PEST	Conjunto de procedimientos dentro de la institución relacionados con la planeación, organización, dirección y control.
Falta de compromiso Valores morales	Valores personales	VPER	Cualidades personales intrínsecas que desde la moralidad evidencia el colectivo de individuos.
Compromiso y excelencia Lema educativo Tradición Criterios de calidad y excelencia Lineamientos de la corporación Misión y visión	Valores institucionales	VINS	Cumplimiento de las directrices, políticas e ideologías que se comparten dentro de la organización y que garantizan la integridad moral y excelencia.
Alianzas estratégicas Talento dentro de la comunidad educativa Patrimonio cultural de la comunidad	Insumos externos a la institución	IEXI	Recursos provenientes de organizaciones y personal ajeno a la institución educativa.

Códigos	Metacódigos	Etiqueta	Descripción
Descripción de funciones y cargos	Estructura interna de organización educativa	EIOE	Caracterización de los elementos internos a la institución educativa
Cambios estratégicos de personal Organizaciones educativas en constantes mejoras	Mejoras organizacionales	MORG	Acciones dentro de la organización que promueven cambios positivos.
Dinámica, enseñanza-aprendizaje Actividades creativas e innovadoras Aprendizaje de calidad	Productos pedagógicos de excelencia	PPEX	Resultados de las actividades desarrolladas por los actores institucionales a nivel pedagógico y con calidad.
Demandas del sistema Políticas de PDVSA Procesos de transformación curricular Transformación curricular	Seguimiento a las demandas de superiores	SDSU	Cumplimiento a las directrices de los entes supervisores de la institución educativa.
Cambios de directrices Falta de supervisión gerencial	Variables de dirección de los supervisores	VDSU	Situaciones o eventos que modifican las posturas o líneas de acción de los directivos.
Fallas en la comunicación Comunicación entre el personal directivo-docente	Comunicación organizacional	CORG	Proceso de retroalimentación efectiva y eficiente de los actores de la organización.
Abundantes actividades Organización de trabajo Dinámica educativa	Tiempo como exigencia organizacional	TEXO	Reconocimiento de la importancia del tiempo para el desarrollo de las acciones organizacionales de calidad.
Integración y compromiso de los representantes Integración escuela-comunidad Exigencias del colectivo	La comunidad como evaluador de calidad	CECA	Apreciación que llevan a cabo los actores de la comunidad educativa y sociedad alrededor de la organización sobre las actividades ejecutadas.
Rol contralor Calidad educativa Desarrollo de las actividades	Desempeño docente de calidad	DDCA	Ejecución de las acciones pedagógicas y praxis docente con alto nivel de excelencia y rendimiento. Haciendo uso de estrategias novedosas.
Talento humano especializado Preparación personal-profesional Deserción del talento humano	Talento humano	THUM	Personal a cargo de realizar una labor definida en la institución

Fuente: Elaboración propia a partir de la categorización de los códigos primarios iniciales (fase 1).

Con esta información, se completa el primer paso de análisis, procediendo de esta manera a relacionar las variables que han surgido de estos Metacódigos, por medio de la matriz de impacto cruzado, provista por Godet (2007), haciendo uso del *software* prospectivo MICMAC.

3.2. Análisis estructural de las necesidades detectadas

El siguiente paso a nivel metodológico es someter las variables establecidas a la revisión por parte de los actores vinculados a la investigación, tomando sus respuestas y estableciendo el grado de relación entre las variables para luego vaciar la información en el *software* prospectivo MICMAC.

Garza y Cortez (2011) señalan que la herramienta estructural MICMAC busca analizar de manera cualitativa las relaciones entre las variables que componen un sistema dentro de una empresa, organización, sociedad o país. Cabe destacar que esta herramienta ha impactado positivamente en los trabajos investigativos de campo, permitiendo su aplicación para establecer variables de desarrollo en la institución educativa abordada.

3.3. Descripción de las relaciones entre variables

A efectos de desarrollar la matriz de influencia cruzada entre variables (con *software* MICMAC), se estableció contacto con cinco actores que trabajan en la UEA Nicolás Curiel Coutinho, las cuales suministraron información valiosa que generó grandes aportes a la recolección de datos sobre la institución. Para ello, participaron dos profesoras de educación inicial, dos de básica integral y un profesor especialista de música, ellos contribuyeron a completar el cuadro respondiendo a cada par de variables, ubicadas en las columnas y filas, si existía alguna influencia, por lo que cada participante le colocó una apreciación en números cuyo valor significaba una estimación.

Esta estimación se representa de forma numérica de la siguiente manera: el 0 era nulo; el 1 poseía una ponderación baja; el 2 era mediana; el 3, alta; y P (4) si ubicaban una relación Potencial (entre las variables).

Los datos recibidos de los actores involucrados son vaciados con la intención de generar la siguiente matriz de influencia cruzada general a continuación:

Tabla 3. Matriz de influencia cruzada

	1: RECO	2: ECPP	3: DEDU	4: IIME	5: PEST	6: VPER	7: VINS	8: IEXI	9: EIOE	10: MORG	11: PPEX	12: SDSU	13: VDSU	14: CORG	15: TEXO	16: CECA	17: DDCA	18: THUM
1: RECO	0	P	3	P	3	2	1	2	3	P	P	2	1	2	2	2	P	P
2: ECPP	3	0	0	3	P	3	2	2	3	P	P	3	3	2	2	P	2	3
3: DEDU	1	3	0	P	3	3	2	1	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3
4: IIME	3	2	2	0	3	1	3	0	0	3	P	3	2	3	P	2	1	1
5: PEST	P	3	3	3	0	P	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	P	3
6: VPER	3	3	3	2	3	0	2	1	3	3	3	2	3	2	1	1	P	3
7: VINS	2	3	3	1	2	1	0	1	P	3	3	2	1	3	3	2	3	3
8: IEXI	1	3	2	1	3	1	2	0	1	2	3	3	2	3	1	1	2	P
9: EIOE	3	3	3	0	2	1	3	1	0	P	2	1	1	2	1	1	3	3
10: MORG	3	P	3	2	P	3	3	3	3	0	P	2	2	3	3	0	3	3
11: PPEX	2	3	3	1	P	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	2	3	3
12: SDSU	P	2	2	3	2	2	3	3	3	2	2	0	3	3	3	2	3	2
13: VDSU	3	3	2	3	P	3	2	2	1	3	3	2	0	3	3	1	3	3
14: CORG	0	3	3	2	3	P	2	3	3	P	P	3	2	0	1	1	3	3
15: TEXO	3	P	2	1	P	2	2	1	1	3	3	3	3	1	0	0	3	3
16: CECA	2	3	1	1	0	0	0	1	1	3	2	1	1	0	1	0	2	2
17: DDCA	3	3	3	2	3	3	3	0	1	3	3	3	3	3	2	0	0	P
18: THUM	3	3	3	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	1	3	0

©LIPSOR-EPTA-MICMAC

Fuente: Elaboración propia a partir de *Software* Prospectivo MICMAC.

El material anterior muestra la relación establecida entre las variables, todas de acuerdo al impacto de una variable sobre otra; como es percibida por los actores. Las influencias se puntúan de 0 a 3, con la posibilidad de señalar las influencias potenciales (con la letra P):

- 0: Sin influencia
- 1: Débil
- 2: Media
- 3: Fuerte
- P: Potencial

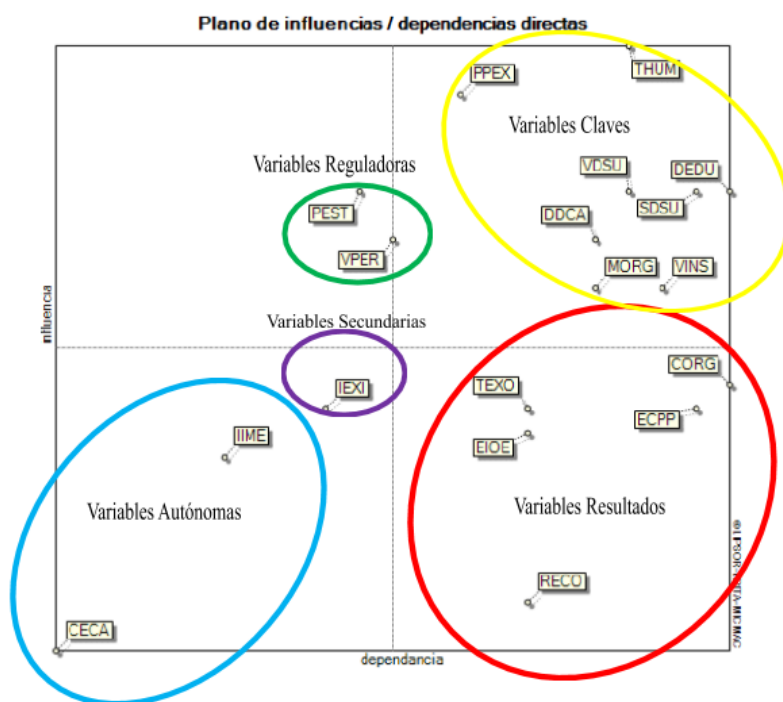
Con esta matriz general de influencia cruzada, surgen dos gráficos de análisis estructural que permiten visualizar de mejor manera los resultados del estudio.

4. RESULTADOS

La aplicación de la prospectiva, como método metodológico, proporciona una serie de matrices y elementos descriptivos dentro de la organización y sistema humano estudiado. A efecto de establecer los aspectos estructurales relacionados con la calidad educativa en la institución, se revisan las gráficas de influencia o dependencia entre las variables.

De esta manera se visualizan las variables y cómo interactúan entre sí, por medio del plano de influencia directa.

Figura 2. Plano de influencia directa entre variables



Fuente: Elaboración propia a partir de *Software* Prospectivo MICMAC.

Leyenda

	Variables secundarias
	Variables claves en zona de conflicto
	Variable resultado en zona de salida
	Variables reguladoras o palancas secundarias
	Variables en zona de problemas autónomos

4.1. Identificación de variables esenciales

Tomando en cuenta el gráfico de influencia directa y potencial se establece las variables las cuales caracterizan los problemas de conflicto de una organización. Garza y Cortez (2011) describen las variables de la siguiente forma:

- i. *Variables determinantes*: se encuentran en la zona superior izquierda del plano de influencia y dependencia. Son las variables que, según su evolución a lo largo del periodo de estudio, se convierten en frenos o motores del sistema. Estas pudieran ser propulsoras o inhibidoras del sistema. El objetivo es que sean propulsoras y determinen las conductas adecuadas del sistema.
- ii. *Variables entorno*: son las variables con escasa dependencia del sistema y pueden ser consideradas un decorado del sistema. Se encuentran en la zona media de la parte izquierda del plano de influencia y dependencia. El objetivo es complementar su valor agregado al sistema.
- iii. *Variables reguladoras*: son las variables situadas en la zona central del plano de influencia y dependencia. Se convierten en llave de paso para alcanzar el cumplimiento de las variables clave. Determinan el buen funcionamiento del sistema en condiciones normales. Se sugiere evaluar de manera consistente y con frecuencia periódica estas variables.
- iv. *Palancas secundarias*: son las variables complementarias a las variables reguladoras. Actuar sobre ellas significa hacer evolucionar las variables reguladoras que a su vez afectan a la evolución de las variables clave. En el plano de influencia y dependencia, se encuentran ubicadas debajo de las reguladoras.
- v. *Variables objetivo*: son las variables que se ubican en la parte central a la derecha en el plano de influencia y dependencia. Son muy dependientes y medianamente motrices, de ahí su carácter de tratamiento como objetivos, puesto que en ellas se puede influir para que su evolución sea aquella que se desea
- vi. *Variables clave*: son las variables que se encuentran en la zona superior derecha del plano de influencia y dependencia, también nombradas variables reto del sistema. Son muy motrices y muy dependientes, y perturban el funcionamiento normal del sistema. Estas variables determinan el propio sistema. Son, por naturaleza, inestables y se corresponden con los retos del sistema. En resumen, deben continuamente

tener retos que propicien el cambio del sistema a un nivel más óptimo. Son las que mantienen lubricado el sistema.

- vii. *Variables resultado*: son variables que se caracterizan por su baja motricidad y alta dependencia. Se encuentran en la zona inferior derecha del plano de influencia y dependencia, y suelen estar junto con las variables objetivo, indicadores descriptivos de la evolución del sistema. Se trata de variables que no se pueden abordar de frente sino a través de las que dependen en el sistema. Estas variables requieren un seguimiento y monitoreo estrecho que permita verificar la efectividad del sistema en general.
- viii. *Variables autónomas*: son variables poco influyentes o motrices y poco dependientes, se corresponden con tendencias pasadas o inercias del sistema o bien están desconectadas de ese. En el plano de influencia y dependencia, se encuentran en la zona inferior izquierda. No constituyen parte determinante para el futuro del sistema. Se constata frecuentemente un gran número de acciones de comunicación alrededor de estas variables que no constituyen un reto. Hay que alinear estas variables a la estrategia Lean de la empresa. Se sugiere dar más valor a esas variables. En este momento, son poco influyentes en el sistema. (Garza y Cortez, 2011, pp. 341- 342)

De acuerdo a las definiciones anteriores, en la institución educativa UEA Nicolás Curiel Coutinho, podemos apreciar que las *variables en la zona de conflicto* son el talento humano (THUM), variables de dirección de los supervisores (VDSU), dirección educativa (DEDU), productos pedagógicos de excelencia (PPEX), seguimiento a las demandas de superiores (SDSU), valores institucionales (VINS), desempeño docente de calidad (DDCA), mejoras organizacionales (MORG).

Adicional a esto, encontramos *variables reguladoras*: los valores personales (VPER) e insumos externos de la institución (IEXI), la cual se conjuga con la planificación estratégica (PEST), como *palancas secundarias*. En cuanto a las *variables resultado*: recursos económicos (RECO), el tiempo como estrategia organizacional (TEXO), estructura interna de las organizaciones educativas (EIOE), estándares de calidad en los procesos pedagógicos (ECP), comunicación organizacional (CORO). Por otro lado, observamos las *variables autónomas*: insumos institucionales de mejoras educativas (IIME) y la comunidad como evaluador de calidad (CECA).

5. DISCUSIÓN

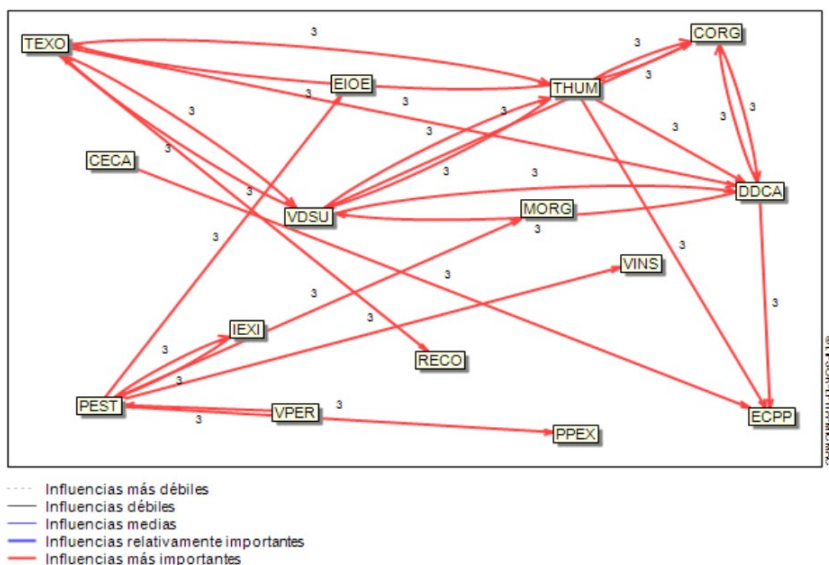
Los resultados descritos previamente muestran la realidad organización y, a su vez, permiten un estudio a profundidad de las variables, con el propósito de establecer posteriores planes de acción acordes a la realidad reflejada.

En este caso, las variables interactúan entre sí, explicando el funcionamiento de los grupos humanos de la institución, grupo docente con recursos para desarrollar ampliamente sus actividades con altos criterios de calidad. Sin embargo, se encuentran también con en el campo de responder a las demandas de los supervisores para procurar productos pedagógicos y cumplimiento de la planificación estratégica de la institución. Y se refleja también, en el plano, el papel que se les otorga a los valores personales para poder cumplir con los compromisos adquiridos en el sistema de trabajo.

5.1. Influencias en el sistema

Siguiendo la descripción de variables y su ubicación en el plano de influencia, se presenta adicional el gráfico de influencia directa, a fin de establecer las implicaciones entre variables con mayor influencia en el sistema.

Figura 3. Gráfico de influencia directa



Fuente Producto del uso del *software* Prospectivo MICMAC para el análisis de la Matriz de Influencia Cruzada elaborada a partir de los actores involucrados en la investigación.

Al observar el gráfico de influencia potencial, se evidencia como punto focal el talento humano (THUM), variables de dirección de los supervisores (VDSU) y el desempeño docente de calidad (DDCA). Estas deben ser consideradas y atendidas para buscar estrategias que garanticen mejoras en la calidad educativa de la institución.

Es importante mencionar que las mismas están generando cambios constantes, propiciando que la institución educativa se vea afectada en los procesos organizacionales, poniendo en peligro el producto final que es una educación basada en valores y de excelencia.

6. CONCLUSIONES

De este análisis estructural aplicado para determinar las características existentes en la UEA Nicolás Curiel Coutinho, desde la gestión de calidad, surgieron elementos a discutir. En cuanto a los estándares de calidad, esta institución educativa ha sufrido cambios que han ocasionado la disminución de la misma, muchos de los factores tanto internos como externos surgieron posterior a la aplicación de MICMAC dentro de las variables claves del sistema. Factores nombrados desde la descripción o diagnóstico inicial se reflejan al establecer conflictos institucionales desde el talento humano o personal que labora. De allí, se nombra la falta de compromiso debido a la desmotivación salarial, desertión del talento humano que se asocian a las variables de talento humano (THUM), dirección de los supervisores (VDSU), dirección educativa (DEDU), productos pedagógicos de excelencia (PPEX).

Aspectos como la falta de supervisión gerencial, fallas en la comunicación entre los miembros que la conforman se relacionan con las variables de dirección de los supervisores. De igual manera, sucede con los códigos de seguimiento a las demandas de superiores (SDSU), valores institucionales (VINS) y las mejoras organizacionales (MORG).

Siguiendo la descripción de brechas realizadas dentro del análisis estructural, se enmarcan las variables claves de esta investigación en el elemento de gran importancia y transición en una institución: Su talento humano. Es el personal de la escuela el que está mostrando las limitaciones del sistema, reflejando sus dificultades de comunicación con los supervisores. Está aunado a una ambivalencia en sus productos pedagógicos usuales que se ven afectados, según los reflejos de los informantes, por carencia de los recursos, debido a la reducción del presupuesto, abundantes actividades y poco tiempo para ejerceerlas.

De todo lo antes mencionado, surge la caracterización de la gestión de calidad educativa presente en la UEA Nicolás Curiel Coutinho. Una institución determinada por la planificación estratégica, donde el talento humano y su desempeño mantienen un alto nivel de importancia a la hora de las mejoras organizacionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arcade, J., Godet, M., Meunier, F. y Roubelat, F. (2004). *Análisis estructural con el método MICMAC y estrategia de los actores con el método MACTOR*. Buenos Aires, Argentina.
- Arango, X. y Cuevas, V. (2014). *Método de análisis estructural: matriz de impactos cruzados multiplicación aplicada a una clasificación (MICMAC). Métodos y cualitativos y cuantitativos aplicables a la investigación en ciencias sociales*. San Nicolás de los Garza, México: Editorial Tirant Lo Branch
- Asamblea Nacional Constituyente (2000). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 5453. Recuperado de <https://bit.ly/2wilbXc>
- Asamblea Nacional (2000). *Ley Orgánica para la Protección de Niños Niñas y Adolescentes*. Gaceta Oficial N° 5. 266.
- Asamblea Nacional (2007). *Ley para las personas con discapacidad*. Gaceta Oficial N° 38.598.
- Asamblea Nacional de Venezuela (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 5929
- Comunidad Educativa UEA Nicolás Curiel Coutinho (2017). Acuerdos de normas de convivencia escolar y comunitaria año lectivo 2017/2018 de la UEA Nicolás Curiel Coutinho. Documento sin publicar.
- Comunidad Educativa (2017). Proyecto Pedagógico Integral Comunitario año lectivo de la UEA Nicolás Curiel Coutinho (2017-2018). Documento sin publicar.
- Petróleos de Venezuela, Sociedad Anónima (2015). *Convención Colectiva de Trabajo PDVSA Petróleo, S.A- FUTPV (2015-2107)*. Cláusula 11: Enseñanza para hijos, hermanos, nietos y sobrinos. Cláusula 12: Formación y moral del plano moral y luces (pp. 17-18).
- Garza, J. y Cortez, D. (2011). El uso del método MICMAC y MACTOR análisis prospectivo en un área operativa para la búsqueda de la excelencia operativa a través del Lean Manufacturing. *Innovaciones de Negocios* 8(16) 335-356. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/12560/1/A6.pdf>

- Godet, M. (1979). *The crisis in forecasting and the emergence of the «prospective» approach*. Nueva York: Pergamon.
- Godet, M (2007). *La Caja de Herramientas de la prospectiva estratégica*. España: Laboratorio de investigación en prospectiva estratégica, CNAM, Instituto Europeo de Prospectiva estratégica. Documento disponible en Laboratorio de Investigación en Prospectiva, Estrategia y Organización LIPSOR. Recuperado de <http://www.lapropective.fr>
- Guzmán, A., Malaver, M. y Rivera, H. (2005). *Análisis estructural. Técnica de la prospectiva*. Bogotá: Universidad del Rosario. Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/10336/1204/1/BI%2024.pdf>

Ensayos

Fundamentos y evolución de la pedagogía preventiva sobre la muerte a través de la filosofía

ANABEL RAMOS-PLA*

Universidad de Lérida – España

Recibido el 22-02-19; primera evaluación el 02-12-19;
segunda evaluación el 20-12-19; tercera evaluación el
22-01-20; aceptado el 04-02-20

RESUMEN

En este ensayo pretendemos abordar la historia del pensamiento filosófico como base y pilar fundamental de la pedagogía preventiva o previa sobre la muerte. En el escrito, se conceptualizará y contextualizará al lector sobre qué supone la educación preventiva sobre la muerte; no como ámbito escolar, sino como meta en el desarrollo humano. Con ello, se llevará a cabo un análisis de las diferentes visiones y de la situación actual tanto desde la perspectiva filosófica como pedagógica.

Palabras clave: muerte, educación y filosofía, innovaciones educativas, filosofía de la educación.

Foundations and Evolution of Preventive Education on death through the Philosophy

ABSTRACT

In this essay, we address the history of philosophical thought as the basis and cornerstone of preventive or previous education about death. In the article, conceptualises and contextualizes in the behalf of the reader about what constitutes death prevention education, not as a school setting, but as a goal in human development. This is intended to make an analysis of the different visions and the current situation both from the philosophical and pedagogical perspective.

Keywords: death, education and philosophy, educational innovations, education philosophy.

* Profesora de la Universidad de Lérida (Universitat de Lleida), España. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Maestra de Educación Primaria en actividad. Psicopedagoga, colaboradora y técnica en Investigación de la Universidad de Lérida. Sus principales líneas de investigación están relacionadas con la pedagogía de la muerte y la innovación en las metodologías docentes. Correo electrónico: anabel.ramos@udl.cat



Fundamentos e evolução da Pedagogia Preventiva sobre a morte por meio da Filosofia

RESUMO

Neste ensaio, pretendemos abordar a história do pensamento filosófico como base e pilar fundamental da pedagogia preventiva ou anterior sobre a morte. No artigo, o leitor será conceituado e contextualizado sobre o que supõe a educação preventiva sobre a morte; não como um ambiente escolar, mas como um objetivo no desenvolvimento humano. Pretende-se fazer uma análise das diferentes visões e da situação atual, tanto do ponto de vista filosófico quanto pedagógico.

Palavras-chave: morte, educação e filosofia, inovações educacionais, filosofia da educação.

1. INTRODUCCIÓN

Durante la última década, se ha llevado a cabo bastante investigación sobre la pedagogía de la muerte. El motivo clave, por el cual existe una proliferación de investigaciones en relación con la temática que nos ocupa, es la necesidad de la inclusión de la muerte en los centros escolares. Además, se debería hacer más hincapié en la pedagogía preventiva o previa (Herrán, González, Navarro, Freire y Bravo, 2000) sobre la muerte, ya que posibilita la adquisición de estrategias para afrontar futuras situaciones de muerte y duelo, así como la normalización de la situación. Asimismo, es necesaria la reflexión sobre las bases de la pedagogía preventiva sobre la muerte, ya que no provienen del ámbito educativo, sino de una materia muy similar: la filosofía. Esta disciplina fue quien empezó a pensar en la muerte y en su pedagogía, así como en publicar y expandir dicha idea.

2. DESARROLLO

2.1. Definición de pedagogía preventiva o previa sobre la muerte

En primer lugar, no existe una «pedagogía preventiva sobre la muerte». Es necesario, por tanto, empezar por definir tanto el concepto como la necesidad de esta. Este ámbito pedagógico se centra en la educación de la muerte, teniendo como base y objetivo la normalización de la muerte (Arnaiz, 2003; Asensi, 2012; Head y Smith, 2016; Girardi, San Gil y Santillán, 2009; Herrán y Cortina, 2007; Herrán, González, Navarro, Freire y Bravo, 2000; Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire, 2001; Poch, 2009 nos han precedido en la definición y el objetivo) para favorecer la formación integral de las personas. Asimismo, compartimos el argumento de Huisman-Perrin (2003), quien entiende el diálogo con la muerte desde una perspectiva en la cual hay que «considerarla sin empujarse a ella, medirla sin minimizarla, evocarla con precisión sin dilucidarla, no es ni entenderla ni explicarla propiamente dicho, tareas racionalmente imposibles, sino que es escucharla o domesticarla para evitar el horror y el miedo» (Huisman-Perrin, 2003, p. 11).

La pedagogía de la muerte preventiva o previa (Herrán, González, Navarro, Freire y Bravo, 2000) se refiere a la educación propia y de los otros (por ejemplo, alumnos) anterior a un fallecimiento significativo de alguien cercano. Por eso, es necesaria la toma de conciencia sobre la muerte, ya que nos hace cuestionar y reflexionar sobre todo aquello que queremos hacer durante el tiempo que tenemos (Orellán, 2003; Poch, 2009), reconsiderar

—o considerar por primera vez— la vida (Aracil, 1998) y, por último, se favorece la superación positiva de las pérdidas que se hayan sufrido a lo largo de la vida (Castro y Chinchilla, 1997; Colomo, 2016).

Entendemos por finitud la definición realizada por Mèlich (2011), quién escribió que somos seres que estamos realizando un trayecto vital dentro de un espacio y tiempo, y añade que «la finitud es sinónimo de vida» (Mèlich, 2011, p. 15). El filósofo apuesta, y en esto estamos completamente de acuerdo, por la plena conciencia de la muerte mientras el humano está vivo, pero que no somos «ser-para-a-la-muerte» (Heidegger, 1927), sino que estamos *hic et nunc* para empezar algo nuevo; nuestra vida, la cual será única e intransferible. De este modo, apostamos por el aprendizaje del tiempo y no solo en el tiempo. Por lo tanto, la muerte es el final del trayecto de la vida, el cual acuñó el nombre de finitud. En esto consiste la diferencia entre muerte y finitud. Mèlich (2011) entiende la muerte como condicionante de la finitud, no como parte de la vida. Empero, nos oponemos en parte a la tesis de Mèlich, dado que la muerte es condición intrínseca de la finitud, porque forma parte de la vida. Si no formara parte de la vida, la muerte no supondría ningún tipo de condicionante de la finitud.

Hay que añadir que a través de la pedagogía preventiva sobre la muerte se pretende tratar la muerte con normalidad, hablando sobre ella anticipadamente para poder crecer internamente y, así, poder estar preparados para su llegada (Aracil, 1998; Cantero, 2013; Dolto, 2005; Gabarró, 2016; Girardi, San Gil y Santillán, 2009; Kübler-Ross, 2013; Mantegazza, 2006; Sáiz Ripoll, 2010; Valenzano, 2015). De esta forma, pretendemos prepararnos en el sentido existencial, mediante la toma de conciencia de la existencia de la muerte. En consecuencia, nos estaremos preparando tanto para afrontar el duelo como para superar los miedos que rodean la muerte (Cantero, 2013; Guillén et al. 2013). Herrán y Cortina (2006) añaden que el desarrollo educativo de una educación para la muerte debe alargarse a lo largo de la vida, mediante la educación familiar, infantil, primaria, secundaria y universitaria. Por todo ello, coincidimos en la afirmación de Rodríguez, Herrán y Cortina (2015) de que se debe introducir la pedagogía de la muerte en el currículum escolar, como tema radical, dentro de una tercera dimensión curricular, además de la disciplinar (áreas de conocimiento y asignaturas) y transversal (competencias y temas transversales).

Conocer las emociones y hechos que desencadena la muerte de un ser querido posibilita una elaboración del duelo de forma más positiva. De este modo, partiendo de la conciencia de la finitud humana, se puede aprender de la importancia del *carpe diem* para, así, vivir con más plenitud, energía

e ímpetu —aquello que Schopenhauer denominó voluntad— (Cathcart y Klein, 2012; Mèlich, 2008). Bermejo (2003, pp. 124-125) sostuvo que este hecho nos aporta tres aprendizajes clave:

- Valorar lo que tenemos. En esta línea, Cabodevilla (citado por Poch, 2006) cuestiona nuestra mínima capacidad de valorar aquello que somos y tenemos.
- Alejar preocupaciones y deseos triviales.
- Autoconsciencia que la propia existencia no se puede posponer («no dejar para mañana lo que puedes hacer hoy»).

En definitiva, desde esta perspectiva y tal y como apunta Kübler-Ross (2013, p. 40), «morir no es, necesariamente, un asunto triste y terrible [...] la muerte puede ser tan simple y poco complicada como lo es la vida, si no la convertimos en una pesadilla». Los ciudadanos de las culturas occidentales no estamos preparados ni hemos recibido ningún tipo de preparación para recibir la muerte como algo normalizado (Marinoff, 1999). Por lo tanto, es una urgencia social y humana recibir más formación pedagógica y filosófica sobre la finitud, la muerte y el duelo. Apostamos por la pedagogía preventiva sobre la muerte abordada desde diferentes ámbitos del conocimiento, de los cuales destacamos la importancia de la fundamentación filosófica.

2.2. Arqueología de la pedagogía preventiva o previa sobre la muerte. Bases filosóficas

Actualmente, permanecen diferentes teorías y creencias de las cuales no sabemos su origen. Empero, si se busca su etimología, nos podemos sorprender de los orígenes e inicios de la cuestión que nos ocupa. Respecto a la pedagogía preventiva sobre la muerte, la filosofía nos ayuda a comprender la realidad humana y, sobre todo, los orígenes clave de la filosofía de la muerte. En este sentido, las preguntas fundamentales de la filosofía están ligadas con la mortalidad humana (Cathcart y Klein, 2012, pp. 10-11): «¿Qué sentido tiene la vida? ¿Cómo tendría que afectar la conciencia de la muerte a la forma de vivir? ¿La vida tendría un significado diferente si se viviera eternamente? ¿Tenemos alma, y si es así, sobrevivirá al cuerpo? ».

La gran mayoría de los grandes pensadores han reflexionado sobre la muerte y la finitud, dado que es la realidad más segura que conoce el ser humano (Esquerda y Agustí, 2010, Mèlich, 2008). En nuestro caso, el origen de la pedagogía sobre la muerte se puede encontrar en los filósofos del siglo IV a. C.,

aunque podemos encontrar sus bases en los filósofos estoicos (siglo III a. C.) como posteriormente destacó Séneca, perteneciente al siglo I d. C. Si bien es cierto que no empleaban el concepto como tal, sí que le buscaban razonamientos empleando el diálogo y el debate. El ejemplo más claro y definido de todos nos lo proporciona Platón en su *Fedón*, donde intermediando un diálogo emocionante con Equócrates narra los momentos previos a la muerte de su maestro, Sócrates. Es aquí donde encontramos los inicios más evidentes de una pedagogía de la muerte. En aquella época, todavía no se hablaba de la pedagogía en sí, empleando el concepto, pero sí que se daban diferentes nociones de la educación, el conocimiento y las metodologías de aprendizaje. En la misma línea, Pascual (2008) afirma que el tema de la educación ocupa un lugar central en el *Fedón* de Platón.

En el *Fedón*, Platón (de ahora en adelante Fedón) explica cómo se encontraban todos los discípulos y su maestro en la celda donde moriría tras beber la cicuta. Sócrates fue encarcelado, juzgado y condenado a morir por los atenienses de la época. Es aquí donde Platón, mediante el personaje de Sócrates, expone sus ideas sobre la muerte y todo lo que comporta, haciéndose responsable de la misma. El filósofo empieza su apología alegando que la muerte es la separación del cuerpo del alma y, además, apuesta por la inmortalidad de esta última.

Desde el primer momento, se nos presenta un Sócrates sereno, sonriente, tranquilo y animado, hecho que sorprende a sus discípulos, dado que su maestro se encontraba ante las puertas de la muerte. Así, en Fedón, se dan las primeras aproximaciones de aquello a lo que hoy llamamos «pedagogía de la muerte». Sin pretenderlo explícitamente, la definición platónica según la cual filosofar es aprender a morir junto al ejemplo de Sócrates, que enfrenta con tranquilidad, serenidad y alegría sus últimas horas, representan el mejor ejemplo de presencia de espíritu y de preparación práctica ante la muerte. Sócrates mantiene la misma actitud reposada y tranquila a lo largo del diálogo, actitud que contrasta con el desconcierto general de sus discípulos. El maestro argumenta que mantiene esta actitud puesto que tiene la convicción y la esperanza de una vida después de la muerte donde encontrará dioses, antiguos amigos, etc. Este es uno de los motivos por los cuales mantiene una actitud positiva y alega que esta conducta la deben tener los sabios y filósofos. Además, añade que el buen filósofo es quien cultiva su alma inteligible y el vulgar quien se dedica únicamente al cuerpo (sensible); es decir, como la persona vulgar solo se preocupa del cuerpo y de los gozos sexuales, le aterroriza pensar en la muerte, porque el hecho de destruir su cuerpo le priva de cuanto le es necesario. Por otro lado, el filósofo es quien cultiva las ideas y las desarrolla,

y entre otros aspectos, es muy consciente que un día u otro llegará la muerte. De este modo, mientras filosofa en vida, se separa de los placeres, deseos y preocupaciones del cuerpo, dedicándose exclusivamente a las cosas que no se adquieren por los sentidos corporales, sino por la mente: la verdad, la sabiduría, la justicia, lo bello, lo bueno, etc. Los platónicos consideran el cuerpo como un obstáculo para conseguir el verdadero conocimiento y, mientras el alma esté ligada, no lo podrán adquirir. Por lo tanto, o nunca se llegará a tener el saber completo o se conseguirá después de morir, en el momento de la separación del cuerpo y el alma.

En definitiva y según Platón, los filósofos se preparan para morir y entienden este momento como el fin del periodo de prueba que lo separa de los bienes invisibles, los cuales persiguen a lo largo de su vida. Sócrates después de toda una vida filosofando, buscando la verdad, invita a sus amigos a continuar haciéndolo para ser recompensados con el saber verdadero. Así, Sócrates empieza a hacer apología de una pedagogía preventiva o previa sobre la muerte, donde es él mismo (quién morirá en breves momentos) quién da estrategias a sus discípulos para enfrentarse a la muerte como la culminación de una vida dedicada al conocimiento. De este modo, Platón (Vives i Solé, 1999) demuestra en el diálogo la tranquilidad y serenidad de Sócrates:

Seguramente la gente no se da cuenta que todos quienes se dedican como es debido a la filosofía no hacen otra cosa que prepararse a morir y a estar muerto. Ahora bien, si esto es verdad, sería algo bien extraño que uno se esforzara durante toda la vida solo en esto y que, llegado el momento [de morir], se revelara contra aquello que hacía tiempo deseaba y preparaba (p. 60).

Empero, a pesar de que los filósofos vivan orientados a la muerte, no significa que tengan que buscar una muerte fácil si antes no han sido capaces de llegar a la verdadera filosofía: abrir el camino de la intelectualidad mediante los diálogos filosóficos para llegar al saber. Para llevarlo a cabo, se debe vivir distanciándose del cuerpo, purificándose para acercarse al máximo a la verdad del saber. Así, Sócrates llega tranquilo al final de su vida, ya que ha vivido de una forma correcta (Pascual, 2008).

Algunos autores piensan que las ideas que refleja Platón en estos diálogos están influenciadas por los pitagóricos de la época, con quienes convivió en su viaje a Sicilia. Los pitagóricos creen que el alma, al separarse del cuerpo, si no está suficientemente purificada, vuelve a la vida después de un tiempo en los «infiernos» (término que en griego no se refiere al infierno cristiano, sino simplemente a la morada de Hades, o lugar de los muertos). Esta idea no es estrictamente pitagórica, dado que tiene su origen en el orfismo (denominados

también orficopitagóricos). El orfismo también entiende la vida como una preparación para otra vida, rindiendo culto al alma para liberarla y no al cuerpo (Bernabé, 1995). Los órficos creían en la reencarnación después de la muerte mediante la transmigración del alma (metempsicosis). Emplearemos las definiciones de Roque (2009), quién afirma que los órficos entendían la transmigración como el proceso de muerte y reencarnación; por el contrario, la metamorfosis solo afecta a la apariencia en otros cuerpos.

El origen del culto órfico se remite a los sacrificios de Dionisio, que, para expiar su pecado, llegó a la idea de que los humanos estamos condenados a reencarnarnos continuamente dentro de otros cuerpos concebidos como prisiones. Hasta que no se acabe de expiar las culpas, el alma no será liberada de las continuas reencarnaciones. Esta solo puede liberarse mediante los cultos a Dionisio, el mantenimiento de una vida pura y celebrando varios ritos. La concepción de la reencarnación y, en consecuencia, el renacimiento de los muertos es una idea muy común de los pueblos arcaicos (Morin, 1974), como por ejemplo algunos poblados de Malasia, Polinesia, Amerindia, los propios esquimales, etc. Por todo lo mencionado, el orfismo fue el origen de las ideas pitagóricas para, después, influir en Platón, los estoicos y el cristianismo (Bernabé, 1995).

En síntesis, Platón nos dice que no solo nos tenemos que preocupar por el ahora, el *carpe diem*, sino de todo el tiempo. Sócrates insiste a sus compañeros que su muerte no es una tragedia, ni un final definitivo, sino un tránsito hacia algo nuevo. Acepta su muerte y, de hecho, tiene un final dulce y tranquilo. Por lo tanto, podemos decir que no tiene miedo al emprender este nuevo camino. Después de morir Sócrates, Fedón nos narra la tristeza de los discípulos del maestro y la conclusión a la cual llegaron: Sócrates fue el más sabio y justo de todos los hombres.

2.3. Abordaje de la dualidad cuerpo-alma en la filosofía

Las cuestiones sobre el equilibrio entre el alma y el cuerpo han sido debatidas y analizadas a lo largo de la historia de la filosofía. Numerosos filósofos del cariz de Platón (antes mencionado), Aristóteles, Epicuro, Descartes o Nietzsche han abordado el tema. Empero, no todos ellos compartirán la idea expuesta en el Fedón, sino que la pondrán en entredicho y la discutirán. Existen autores que defienden la idea de que el ser humano no es solo un cuerpo, sino que también posee un alma. La pregunta de hacia dónde va el alma después de morir ha sido abordada y discutida desde diferentes ámbitos. Además, ha desencadenado hipótesis de todo tipo, creencias y visiones, las cuales han

acabado fundando las religiones y organizando civilizaciones (Palacios, 2005). Para ponernos en contexto y resumiendo lo mencionado hasta ahora, Platón, en boca de Sócrates, apuesta por la separación del cuerpo y el alma después de la muerte. Aun así, no lo afirma como una verdad absoluta, sino como una creencia suya. Además, afirma que los sabios y filósofos que cultivan su alma vivirán felices después de la muerte. Por el contrario, los vulgares y los que dedican su vida al cuerpo serán privados de esta felicidad eterna. Esta creencia prueba la antigüedad de la fe de los humanos en un más allá, en una sanción suprema de la ley moral. De este modo, este pensamiento es uno de los principios más universales de la filosofía en nuestra actualidad.

Es importante remarcar la magnitud que ha adquirido el Fedón a lo largo de la historia de la humanidad. Vives i Solé (1999) remarca que:

El Fedón ha sido, probablemente, el diálogo platónico más leído en todos los tiempos, y el que más ha influido sobre la cultura occidental, no solo en el ámbito de la reflexión propiamente filosófica, sino particularmente en el ámbito de las creencias y representaciones populares. [...] Ha trascendido no solo la historia espiritual de su autor, sino también la de su propia época y las estructuras histórico-culturales de las cuales ha surgido (p. 30).

Tal y como afirma Vives i Solé (1999), el Fedón ha creado ciertos pensamientos esenciales de la cultura occidental que han fundamentado los paradigmas que hemos empleado —y continuamos utilizando— en la historia espiritual.

La idea de la separación alma-cuerpo fue revolucionaria en la época de Platón y permanece, actualmente, como fundamento del pensamiento occidental. Las bases filosóficas que aportó Platón sobre la muerte, las adquirieron y compartieron (anterior y posterior a Platón) autores como Pitágoras y Empédocles. Posteriormente, el cristianismo adquirirá de Platón la idea del cuerpo como algo negativo, dado que será fuente de pecado. Aun así, la concepción del alma y de la muerte en Platón no tiene nada que ver con la de los cristianos, a pesar de que la religión adoptó la idea original del filósofo griego. A su vez, la idea de vivir por el cultivo del alma y no del cuerpo por la que apostó Platón ha ejercido gran influencia en el cristianismo. Por ejemplo, solo hay que observar las monjas de clausura, quienes dedican su vida a la espiritualidad con y para Jesucristo.

Por otro lado, hay que decir que numerosos filósofos dialogarán y combatirán la idea de la existencia del dualismo antropológico. En cuanto a los opositores de la existencia del dualismo cuerpo-alma destacamos, en primer lugar, Aristóteles, quien creía que el cuerpo y el alma eran la misma entidad.

En este sentido, su idea principal era que «el alma no puede ser sin el cuerpo, puesto que el cuerpo forma parte del alma» (Páramo, 2010, p. 563). Incluso así, el pensador defendía que no podía existir un alma sin un cuerpo, a pesar de que sí un cuerpo sin alma, en el sentido estricto del concepto: la muerte del individuo. En este sentido, Aristóteles apuesta por el intelecto humano, quien lo concibe como algo divino y universal (Hernández, 2006). Según Aristóteles, la felicidad humana consiste al equilibrar la virtud, la contemplación y los bienes exteriores. De este modo, equipara y pone al mismo nivel el alma y el cuerpo, aconteciendo siempre el cuerpo necesario como medio para conseguirlo todo. Además, elimina el dualismo entre el mundo sensible y de las ideas o inteligible de Platón, el cual sustituyó por la dicotomía entre materia y forma (De La Cruz, 2002). Así, todo aquello existente está formado de una materia que adopta una determinada forma. En consecuencia, el alma ya no es inmortal, puesto que desaparece cuando el cuerpo muere.

En definitiva, Aristóteles se desmarca de su maestro Platón, dando un giro al pensamiento de la época, ya que apostaba por un monismo corporalista. Por otro lado, encontramos la corriente filosófica del hedonismo (Castro y Chinchilla, 1997), que clásicamente se bifurca en la escuela cirenaica (hedonistas radicales) y los epicúreos (hedonistas racionales). A grandes rasgos, esta doctrina considera que los placeres físicos son la base principal para obtener la felicidad; es decir, identificaba el bien con el placer y el mal con el dolor. Asimismo, si obtenemos el placer material conseguido mediante los sentidos, podremos conseguir el placer espiritual (contrario a la doctrina de Platón). Este planteamiento impide dar el valor necesario a aquello inmaterial, el cual es importante para priorizar el urgente. Por lo tanto, pueden dificultar el duelo de las personas, tal que no se ha valorado suficiente la relación con el ser querido difunto y puede generar algunas consecuencias como las culpabilidades, los arrepentimientos, etc.

En esta línea, Epicuro partió de las ideas platónicas, a pesar de que, tal y cómo dice Torralba (1995), salvó las distancias formales y conceptuales. Epicuro defiende la vida con placeres continuos y racionales como clave para llegar a la felicidad; es decir, no apuesta por los excesos, sino por el satisfacer las necesidades para no sentir dolor tanto en el ámbito físico como en el alma (los placeres pueden tener un sentido sensible o espiritual, como por ejemplo la lectura). Empero, otros filósofos como Schopenhauer afirmaron que el dolor y el sufrimiento son ineludibles y consustanciales a la vida, porque somos voluntad (Mèlich, 2008; Torralba, 1995). Según el mismo autor, el humano no solo sufre porque sabe que morirá, sino que también se hace por «la contingencia, esto es, por la conciencia de que la inexistencia de este

mundo es tan posible como su existencia» (Mèlich, 2008, p.173). En el ensayo que realizó Mèlich (2008) sobre la antropología del sufrimiento, menciona como Schopenhauer afirma que vivir es sufrir y que, además, Freud afirmó que la mejor arma de combate es el amor (a pesar de que también es una de las mayores causas de sufrimiento). Asimismo, nosotros no creemos en una visión tan negativa de la vida y la realidad; en un sufrimiento continuo. El sufrimiento existe, pero los humanos no nacemos para sufrir siempre, sino para tener experiencias tan positivas como negativas y aprender de las mismas mediante la búsqueda de sentido.

Según la tesis epicúrea, existen deseos naturales y necesarios, y otros que son presuntuosos. Saber distinguir será la clave para elegir placeres en beneficio del cuerpo o el cultivo del alma (ataràxia, la apatheia). Hernández (2006) añade que los epicúreos consideran la muerte como un acontecimiento biológico, externo a la vida humana. En otras palabras, el resultado de la muerte es algo que no afecta a la vida, porque ya no se está vivo. Sin embargo, encontramos otros filósofos contemporáneos como Torralba (2008) quien reniega de la tesis epicúrea, dado que afirma que solo sirve para evadirse de la conciencia de la muerte. Su contraargumento se remite a que, pese a que no hay que preocuparse por la muerte, porque cuando viene el individuo ya no está, no se puede evitar pensar en el sufrimiento que se deja a los seres queridos. Otros, como Arregui (mencionado por Hernández, 2006), también se contraponen a la tesis epicúrea mencionada, alegando que la muerte forma parte de la propia vida como límite interno de la misma. Cabe añadir que en la carta que realizó Epicuro a Meneceo proclamó la necesidad de filosofar para no tener miedo al que pueda acontecer. Además, habla del conocimiento de la muerte, no como apuesta por la inmortalidad humana, sino de la conciencia de la finitud como una cuestión de gozo.

En cuanto al duelo prematuro, Epicuro nos dice que es de necios tener miedo a la muerte antes de acontecerla, dado que se tiene un sufrimiento innecesario (posteriormente, Schopenhauer siguió la misma tesis, ya que alegó que si se tiene miedo a la muerte no es por el hecho en sí, sino por las fantasías que genera el humano en torno a la misma).

Montaigne (2010) también hizo su aportación a la pedagogía de la muerte. El filósofo escribió el ensayo *Que filosofar es aprender a morir* (2010), de clara inspiración platónica, donde dice, entre otras cosas, contra la opinión vulgar, que consiste en no pensar en la muerte, aquello que hace falta es pensar constantemente, a fin de que ya no nos dé miedo ni dolor cuando se presente. No se tiene que esperar a que la muerte nos llegue, la tenemos que esperar en todas partes y así nunca nos sorprenderá. Añade que el individuo que aprende

a morir, a la vez, también aprende a vivir, porque la conciencia de la muerte es la conciencia de la libertad, en el sentido que nos proporciona libertad, nos libera de temor.

Más tarde, René Descartes (s. XVI-XVII) siguió una línea parecida a la de Platón, apostando por la dicotomía antropológica. Entendía la existencia, por un lado, del pensamiento (*res cogitans*) y, por otro lado, la materia extensa (*res extensa*) como dos cosas independientes; es decir, atribuía poca importancia a los sentidos y a todo aquello que pudieran adquirir. Por lo tanto, el filósofo seguía la línea de Platón en el sentido que afirmaba que el verdadero conocimiento no se adquiere con el cuerpo. Llegó a dudar de la fiabilidad de sus sentidos, entre otros aspectos, hasta que llegó la conclusión «Pienso, luego existo» (Descartes, 2010, p. 22). De este modo, se desmarcó de las ideas dogmáticas de la época para descubrir las certezas de forma autónoma (De La Cruz, 2002). Sin embargo, autores como Marinoff (1999) añaden que Descartes olvidó la dimensión interpersonal y social de los humanos a la hora de hacer su conclusión porque cuando muere un ser querido, una parte de nosotros también muere.

Uno de los herederos de Descartes más críticos fue Spinoza quién dijo que no se tenía que reflexionar sobre la muerte, ya que afirmaba que aquello realmente importante era reflexionar sobre la vida y su plenitud (Morin, 1974). Aun así, divergimos de su pensamiento y estamos en la línea de Sócrates y Platón sobre la importancia de pensar con la muerte mientras estemos vivos.

Friedrich Nietzsche (s. XIX-XX) fue el inspirador, en parte, del existencialismo y realizó una ruptura con la filosofía del momento. El existencialismo busca una moral en la ausencia de cualquier autoridad divina, fomentando la autenticidad y la responsabilidad moral (Marinoff, 1999). Nietzsche (2011) realizó una negación de la moral definida hasta entonces. En este sentido, el filósofo llevó a cabo otra interpretación de la muerte que se oponía radicalmente al concepto tradicional.

Uno de los mensajes clave que transmitió, mediante su obra *Así habló Zaratrusta* (Nietzsche, 2011), es la muerte de Dios. Osho (2011) añade que la necesidad de creer en un Dios manifiesta la limitación de la conciencia humana. Aun así, este autor contradice a Nietzsche en el hecho de que Dios no ha muerto, porque directamente no ha existido nunca. Siguiendo con Nietzsche, si Dios está muerto, tenemos que vivir sabiendo que no existe ningún Dios. De ahí se saca la consecuencia que, según el pensador, los valores occidentales van cayendo o los hombres los destruimos. Osho (2011) se inclina por el pensamiento de Nietzsche en el sentido que prescindir de Dios posibilita el crecimiento intelectual. En este sentido, se puede observar como el filósofo era

contrario a la interpretación que realizó el cristianismo sobre el catolicismo, el cual definió como «el platonismo del pueblo» (Derrida, 2006, p. 35).

Nietzsche apela al hecho que la sociedad está viviendo en un momento de nihilismo donde los valores supremos van decayendo despacio. Esta situación repercutió directamente en la concepción que se tiene a las culturas occidentales sobre la muerte. En este sentido, apuesta por una reinterpretación de la muerte. Además, según Nietzsche (2011), Occidente está enfermo por la incapacidad de crear y la debilidad por la angustia ante la muerte. Es decir, la sociedad está corrompida para creer en un «más allá», en definitiva, para creer en una recompensa después de morir. Incluso así, critica el hecho de no hablar y analizar la muerte en sí.

Siguiendo con la idea de la muerte de Dios, Nietzsche la concibe como una rotura de todo aquello que se había afirmado hasta el momento. El filósofo concibe este hecho más que como una tragedia, como una liberación donde los humanos tienen independencia y voluntad de poder. Hay que recordar que Dios representa para los humanos el ideal más supremo.

Nietzsche (2011) denomina superhombre el ideal de hombre, el cual es el único capaz de estimar la vida en toda su complejidad (es decir, aceptando el gozo, pero también el sufrimiento), viviendo intensamente el momento y sin preocuparse por el pasado y el futuro (Torrallba, 1995, 2006). En contraposición a las ideas anteriores, Nietzsche apuesta por la concepción de vivir nuestra existencia terrenal de manera intensa y llena, puesto que estamos muriendo cada segundo. Este ideal es llamado dionisiaco, ya que para él tiene una visión vitalista. Según el filósofo, siguiendo este pensamiento podremos morir sin miedo y con tranquilidad puesto que nos espera una eternidad que será mucho mejor que la vida en sí misma.

A su vez, otros filósofos como Sartre (citado por Masreal, 2007) contradicen a Nietzsche (2011) en cuanto que advierten de la angustia que puede provocar el existencialismo por la carencia de explicación existencial. Por el contrario, el mismo autor está de acuerdo en el hecho que la filosofía de Nietzsche apuesta por la responsabilidad de los actos realizados por los seres humanos. Por lo tanto, el humano es capaz de decidir su camino y será responsable de todo aquello que decida.

En definitiva, el filósofo apuesta por una de las teorías de las cuales muchos pedagogos, psicólogos y filósofos actuales afirman y es que hay que tomar conciencia de la finitud y de la temporalidad mundana. De esta forma, se puede vivir en equilibrio si se sustrae dramatismo a la muerte para darle una dimensión más humana. Sabemos que moriremos, pero habitualmente desconocemos el momento en que lo haremos. Por lo tanto, lo que nos espera es incierto, a pesar de que las personas podamos tener ilusión al controlarlo todo.

2.4. Actualidad. Estado de la cuestión

El enfoque platónico, en cuanto a la separación del cuerpo y el alma después de la muerte, sigue perenne en la actualidad. El pensamiento tradicional en Occidente está muy influenciado por la concepción antropológica de Platón. El claro ejemplo es la concepción católica del ser humano, el cual estaría formado por el cuerpo físico y el alma (Derrida, 2006). A su vez, actualmente, la concepción mencionada convive con otras creencias que tienen los individuos para dar respuesta a qué se espera después de la muerte (Poch, 2009, p. 114):

- Perspectiva materialista-humanista: el retorno a la nada, a la oscuridad o una incógnita con un gran interrogante.
- Perspectiva oriental y semática-occidental: un paso para vivir de otra forma para toda la eternidad.
- Perdurar en el recuerdo y el agradecimiento a las personas que nos han querido.

En este sentido, añadimos la perspectiva trascendental, en pro del *carpe diem* para vivir plenamente. Aun así, autores como Mèlich *et al.* (2010), Arnaiz (2003) y Esquerda y Agustí (2010) afirman que vivimos en una sociedad donde impera la rapidez, la productividad, el cambio constante, la tecnología omnipotente y la incertidumbre de las relaciones humanas (Bacci, 2014) que son temporales, flexibles y líquidas (Bauman, 2006). Solo nos interesan los resultados a corto plazo y, a veces, confundimos la autorrealización con los hitos materiales. Arnaiz (2003, p. 37) lo define y sintetiza de la siguiente forma: «Descubrimos que las verdades son opiniones, que las seguridades son momentáneas, que la diversidad descubierta y aceptada nos pone frente a una infinidad de conflictos cotidianos». Todo ello ha generado una falsa creencia de control que deja de ser real cuando nos damos cuenta que la muerte no es controlable y tampoco evitable.

La muerte supone sufrimiento y, por lo tanto, nos provoca una emoción que no deseamos. Por este motivo, evitamos hablar de ella, eludiéndola de la vida cotidiana y convirtiéndola en tabú. Este hecho no favorece la elaboración del concepto de muerte. Se continúan banalizando las muertes en tercera persona, aquellas que resultan insignificantes, que han sucedido «pero a mí no». Además, vivimos en una sociedad consumista, donde el apego, la preocupación por el dinero y el consumo de bienes satisfacen nuestras necesidades. Todo ello hace que las personas consideren que no tienen suficiente tiempo

para dedicarse a uno mismo y crecer espiritualmente como hacían los antiguos filósofos. Por otro lado, invertimos todos nuestros esfuerzos a cuidar y potenciar el cuerpo. Justo es decir que este tipo de pensamiento se basa en lo efímero y temporal, dejando a un lado las cuestiones realmente profundas e importantes.

3. CONCLUSIONES

Vivimos en una sociedad donde se suele sobrevalorar el cuerpo y se sufre una pérdida gradual del sentido de la trascendencia a través del cultivo del alma. Desde nuestro punto de vista, pensamos que es necesario vivir intensamente el momento presente, pero tomando conciencia de la necesidad de saber el rumbo que se le quiere dar a la vida. Creemos que es necesario saber qué sentido queremos darle a la vida para poder hacerla única y trascendente.

Los antiguos filósofos apostaban por dejar de lado el cuerpo para dedicarse al alma. Curiosa es la paradoja que nos proporciona la historia del pensamiento del ser humano, ya que actualmente se suele cultivar más el cuerpo que el alma. Hace falta añadir que durante los estudios y experiencia de Kübler-Ross (1994) se constató que las personas con menos formación, vínculos sociales y sofisticación, y los individuos que han sufrido en vida y han encontrado una satisfacción en el ámbito profesional y personal, en general, parecían tener menos dificultad para encarar la muerte. En cambio, las personas con más formación, riqueza material y muchas relaciones interpersonales significativas, les cuesta más afrontar la muerte. Este hecho demuestra que las personas que únicamente cultivan el cuerpo (búsqueda de la riqueza, ambición de bienes materiales, culto al cuerpo, etc.) no tienen la misma predisposición para afrontar la muerte que los individuos que se dedican más al alma (satisfacciones personales y profesionales). Estos últimos podrían ser considerados los «nuevos filósofos», aquellos que, consciente o inconscientemente, han sabido captar la esencia de las enseñanzas más clásicas para afrontar un momento tan decisivo como es la muerte. Es decir, han podido entender y adaptar saberes que, actualmente, nos pueden servir para enfrentarse de una forma diferente.

Se deben aprovechar las estrategias que proporciona la historia de la filosofía y los razonamientos filosóficos (remarcamos los citados en este ensayo) para poder reflexionar, argumentar e indagar sobre el sentido de la vida humana como experiencia única e intransferible. Asimismo, se debe tener en cuenta que la muerte continúa siendo un tabú profesional, ya que es una cuestión educativa de máxima resistencia tal y como apuntaron Rodríguez, Herrán y Cortina (2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aracil, L. (1998). *La mort humana*. Barcelona: Empúries.
- Arnaiz, V. (2003). ¿Podemos hablar de la muerte en la escuela y en el instituto? *Aula de Innovación Educativa*, 122, 36-37.
- Asensi, J. (2012). Pedagogía de la muerte a través del cine. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 13, 218-220.
- Bacci, P. (2014). *La muerte y el duelo en la hipermodernidad*. Recuperado de http://www.querencia.psico.edu.uy/revista_nro13/pilar_bacci.htm
- Bauman, Z. (2006). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bermejo, C.J. (2003). *La muerte enseña a vivir. Vivir sanamente el duelo*. Madrid: San Pablo.
- Bernabé, A. (1995). Tendencias recientes en el estudio del Orfismo. *Ilu, Revista de ciencias de las religiones*, 1, 22-32.
- Cantero, M.F. (2013). La Educación para la Muerte. Un reto formativo para la sociedad actual. *Psicogente*, 16(30), 424-438.
- Castro, A. y Chinchilla, M. (1997). *Per una pedagogia de la finitud i de l'esperança*. Barcelona: Institut Borja de Bioètica.
- Cathcart, T. y Klein, D. (2012). *Heidegger y un hipopótamo van al cielo. La vida, la muerte y el más allá estudiados con filosofía y mucho humor*. Barcelona: Planeta.
- Colomo, E. (2016). Pedagogía de la Muerte y proceso de duelo. Cuentos como recurso didáctico. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 1-15. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.004>
- De La Cruz, M. (2002). *El problema cuerpo-mente: distintos planteamientos*. Recuperado de: <http://platea.pntic.mec.es/~macruz/mente/cmindex.html>
- Derrida, J. (2006). *Dar la muerte*. Barcelona: Paidós.
- Descartes, R. (2010). *Discurso del método*. Madrid: FGS.
- Dolto, F. (2005). *Parlem amb els infants. Com explicar als nens el sentit de la mort, el valor de la vida dins de la societat i el significat de la festa*. Lleida: Pagès Editors.
- Esquerda, M. y Agustí, A. M. (2010). *El nen i la mort. Acompanyar els infants i adolescents en la pèrdua d'una persona estimada*. Lleida: Pagès Editors.
- Gabarró, D. (2016). *Explicar la muerte a niños/as y adolescentes*. Recuperado de <http://campus.danielgabarro.com/cursos-para-ninos-y-ninas/explicar-la-muerte-a-ninosas-y-jovenes/explicar-la-muerte-a-ninosas-y-jovenes-1>

- Girardi, N., San Gil, M. y Santillán, S. (2009). ¿Qué piensan los niños acerca de la muerte y qué actitudes toman los adultos frente a esto? *e-Ecleston. Temas de Educación Infantil*, 12(2), 1-7.
- Guillén, E., Gordillo, M., Gordillo, M.D., Ruiz, I. y Gordillo, T. (2013). Crecer con la pérdida: el duelo en la infancia y adolescencia. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(2), 493-498. <https://doi.org/10.17060/ijodaep>
- Head, B. y Smith, L. (2016). Use of contemporary film as a medium for teaching an online death and grief course. *Journal of Social Work in End-of-Life and Palliative Care*, 12, 195-213. <https://doi.org/10.1080/15524256.2016.1201564>
- Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- Hernández, J. (2006). El problema de la muerte en J. Vicente Arregui. *Thémat. Revista de Filosofía*, 37, 63-73. <https://doi.org/10.12795/themata>
- Herrán, A., González, I., Navarro, M., Bravo, S. y Freire, M. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Herrán, A., González, I., Navarro, M., Bravo, S. y Freire, M. (2001). La muerte: ¿tabú o imperativo educativo? *Aula de Innovación Educativa*, 106, 62-64.
- Herrán, A. y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Humanitas.
- Herrán, A. y Cortina, M. (2007). Introducción a una Pedagogía de la muerte. *Educación y Futuro*, 17, 131-148.
- Herrán, A. y Cortina, M. (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*. Salamanca: FahrenHouse.
- Huisman-Perrin, E. (2003). *La mort explicada a la meua filla*. Barcelona: Empúries.
- Kübler-Ross, K. (1994). *Sobre la muerte y los moribundos*. Barcelona: Grijalbo.
- Kübler-Ross, K. (2013). *La mort: una aurora*. Barcelona: Luciérnaga.
- Mantegazza, R. (2006). *La muerte sin máscara. Experiencia del morir y educación para la despedida*. Barcelona: Herder.
- Marinoff, L. (1999). *Más Platón y menos Prozac*. Madrid: Ediciones B, S.A.
- Masreal, F. (2007). *Conviure amb la depressió*. Barcelona: Mina.
- Mèlich, J.C. (2008). Homo patiens. Ensayo para una antropología del sufrimiento. *Ars Brevis*, 14, 166-188.
- Mèlich, J., Boixader, A. (Coords.), Alguacil, M., Canelles, J., Fons, M., Llovet, J., Palou, J., Poch, C., Segura, A. y Vicente, A. (2010). *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación*. Barcelona: Graó.

- Mèlich, J. M. (2011). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt7x7d8>
- Montaigne, M. (2010). *Ensayos escogidos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- Morin, E. (1974). *El hombre y la muerte*. Barcelona: Kairós.
- Nietzsche, F. (2011). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pascual, F. (2008). Esperanza y escatología: dialogo entra la fe y la razón en *Spe salvi*. *Veritas*, 3(18), 47-61.
- Orellán, R. (2003). Antropología de la muerte entre lo intercultural y lo universal. *Cuidados Paliativos*, 9, 305-322. Recuperado de <https://academica-e.unavarra.es/xmlui/handle/2454/22768>
- Osho (2011). *Cierra los ojos y lánzate. Escucha el sonido de tu verdad*. Barcelona: De Bolsillo.
- Palacios, V. (2005). La conciencia de la muerte como conciencia de la vida. *Revista de Filosofía Thémata*, 34, 155-170.
- Páramo, V. (2010). El eterno dualismo antropológico alma-cuerpo: ¿roto por Laín? *Thémata. Revista de Filosofía*, 46, 563-56. <https://doi.org/10.12795/themata>
- Poch, C. (2006). *De la vida i de la mort. Recursos per a la família i l'escola*. Barcelona: Claret.
- Poch, C. (2009). *La muerte nunca falla. Un doloroso descubrimiento*. Barcelona: Niberta.
- Rodríguez, P., Herrán, A. y Cortina, M. (2015). *Educar y vivir teniendo en cuenta la muerte. Reflexiones y propuestas*. Madrid: Pirámide.
- Roque, M. (2009). Las aves, metáfora del alma. *Quaderns de la Mediterrània*, 12, 236-244.
- Sáiz Ripoll, A. (2010). ¡Un día volveremos a encontrar-nos! Aproximación a la muerte en la literatura infantil y juvenil. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 45, 1-12.
- Torralba, F. (1995). *El sofriment un nou tabú?* Barcelona: Claret.
- Torralba, F. (2006). *L'art de saber escoltar*. Lleida: Pagès Editors.
- Torralba, F. (2008). *Planta cara a la mort*. Barcelona: Ara Llibres, S.C.C.L.
- Valenzano, N. (2015). Educare alla morte per educare allà caducitat e allà vita. Dentro de *Pedagogía ante la muerte. Reflexiones e interpretacions en perspectives històrica y filosófica*, 1, 205-207.
- Vives i Solé, J. (1999). *Fedó*. Barcelona: Edicions 62.

La interculturalidad como contenido transversal en la educación universitaria peruana. Notas reflexivas

ENRIQUE RIVERA VELA*

Universidad Nacional del Altiplano de Puno – Perú

Recibido el 19-01-18; primera evaluación el 25-06-19;
segunda evaluación el 18-12-19; aceptado el 10-02-20

RESUMEN

La interculturalidad, como enfoque educativo, está incluido en los documentos directrices del sistema educativo peruano (Ley General de Educación 28044 y Currículo Nacional de la Educación Básica) (Minedu, 2017); sin embargo, en las estructuras curriculares de las universidades nacionales y privadas es ignorado, lo que ha generado un desfase entre la educación básica regular y la educación superior. Esta realidad nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de incorporar la interculturalidad como contenido transversal en la educación superior, reflexiones que surgen a partir del contexto de la región Puno, donde según la información de los censos de 2017, la mayor parte de su población se autoidentifica con un pueblo originario y al menos la mitad de los estudiantes de educación superior proceden de hogares de origen quechua o aimara. El desafío que se plantea en el ensayo es construir una universidad con los estándares de calidad que la academia internacional demanda, sin alejarnos de nuestra realidad multicultural.

Palabras clave: interculturalidad, educación universitaria peruana, Puno.

Interculturality as a transversal content in Peruvian university education. Reflective notes

ABSTRACT

Interculturality as an educational approach is included in the guidelines of the Peruvian educational system (General Education Law 28044 and National

* Doctor en Antropología por la Universidad Federal Fluminense, Brasil. Magister en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Docente de pre y posgrado en la Universidad Nacional del Altiplano de Puno. Ex capacitador en los PRONAFCAP especializados en Educación Intercultural Bilingüe en Puno. Correo electrónico: eriveravela@yahoo.es



Curriculum of Basic Education); however, in the curricular structures of national and private universities, it is ignored, generating a gap between regular basic education and higher education. This reality leads us to reflect on the need to incorporate interculturality as a transversal content in higher education, reflections that emerge from the context of the Puno region, where according to the information of the censuses of 2017, most of its population is self-identified with an original town and where at least half of the students in higher education come from homes of quechua or aimara origin. The challenge that arises is to build a university with the quality standards that the international academy demands, without distancing us from our academy demands, without distancing us from the surrounding multicultural reality.

Keywords: Interculturality, peruvian university education, Puno.

Interculturalidade como conteúdo transversal na educação universitária peruana. Notas reflexivas

RESUMO

A interculturalidade como abordagem educacional está incluída nas diretrizes do sistema educacional peruano (Lei de Educação Geral 28044 e Currículo Nacional de Educação Básica); no entanto, nas estruturas curriculares das universidades nacionais e privadas, é ignorado, gerando uma deslocação entre a educação básica regular e o ensino superior. Esta realidade nos leva a refletir sobre a necessidade de incorporar a interculturalidade como conteúdo transversal no ensino superior, reflexões que emergem do contexto da região de Puno, onde, de acordo com as informações dos censos de 2017, a maioria da população se identifica com um povo originário e pelo menos metade dos estudantes da educação superior vem de lares de origem quechua ou aimara. O desafio que se coloca é construir uma universidade com os padrões de qualidade exigidos pela academia internacional, sem distanciar-nos da nossa realidade multicultural.

Palavras-chave: interculturalidade, educação universitária peruana, Puno.

1. INTRODUCCIÓN

Las propuestas interculturales en el campo de la educación, en el contexto peruano, se han puesto en práctica desde la década de 1940. En sus inicios, como propuestas educativas lideradas por organizaciones no gubernamentales (ONG) y posteriormente como parte de las políticas educativas del Estado. En ambos casos se dio inicio bajo el enfoque de educación bilingüe (EB), posteriormente de Educación Bilingüe Intercultural (EBI), para finalmente convertirse en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), siendo su población objetivo los estudiantes de Educación Básica Regular (EBR) descendientes de las poblaciones originarias, ubicadas en el contexto rural, tanto de la Amazonía como de los Andes peruanos.

En la actualidad, la EIB como programa implementado por el Ministerio de Educación (2017), a través de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el ámbito Rural (Digeibira), tiene registrado a nivel nacional un total 18,217 instituciones educativas de nivel inicial, primario y secundario, como instituciones educativas de EIB, que representa el 26% de instituciones educativas públicas de EBR existentes en el Perú.

El programa de EIB en la EBR peruana contrasta fuertemente con la realidad de las instituciones de nivel superior universitario. A la fecha, en el Perú, existen 143 universidades (51 públicas y 92 privadas), y solo cuatro están llamadas a trabajar bajo el enfoque intercultural al tener la denominación de universidades interculturales, estas son las siguientes:

- Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia, creada en el año 2000, está ubicada en el departamento de Ucayali y atiende a estudiantes de procedencia indígena y mestiza.
- Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central «Juan Santos Atahualpa», ubicada en el departamento de Junín.
- Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba, ubicada en el departamento de Cusco.
- Universidad Intercultural de Bagua «Fabiola Salazar Leguía», ubicada en el departamento de Amazonas.

Sin embargo, a excepción de la primera, las otras tres universidades se encuentran en proceso de formación y a la espera de lograr el licenciamiento para proceder a convocar a un primer concurso de admisión de estudiantes. Además, según Espinosa (2017), la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia

«[...] no logra convertirse en una universidad donde la dimensión intercultural sea el eje fundamental de su propuesta formativa» (p. 106). Sobre las demás universidades, ninguna ha considerado el enfoque intercultural en el currículo; aunque de manera aislada, algunas han incursionado de cierta forma al crear especialidades de EIB o al desarrollar algún proyecto que involucra este enfoque.

Según Trapnell (2011), a inicios de la segunda década del presente siglo, eran tres las universidades públicas donde existían escuelas profesionales EIB: Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (Loreto), Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (Ucayali) y Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac. Actualmente, solo una de ellas continúa impartiendo la especialidad de EIB. Se trata de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac y existen otras tres donde también se enseña la especialidad: Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (Pucallpa), Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas y Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo (Huaraz).

En el caso de las universidades privadas, en los últimos años, por cuestiones coyunturales, para atender en la formación de docentes EIB financiado por el Programa Nacional de Becas y Créditos Educativos (Pronabec), se han creado las escuelas profesionales de EIB en cinco universidades: Universidad Peruana Cayetano Heredia, Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Universidad San Ignacio de Loyola, Universidad Peruana Unión y Universidad Privada de la Selva Peruana. De otro lado, se tiene conocimiento que son pocas las universidades donde la interculturalidad aparece como curso en algunas escuelas profesionales, principalmente en Educación y Antropología, pero en ningún caso como contenido transversal en el currículo educativo de las diferentes escuelas profesionales.

Otra forma como algunas universidades se han involucrado con la interculturalidad ha sido a través de proyectos, como las actividades emprendidas por la Red Internacional de Estudios Interculturales (Ridei)¹, impulsada por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), que entre el 2003 y 2011 dirigió el proyecto «Hatun Ñan», y continuó hasta el 2013 con el proyecto «El enfoque intercultural en la educación superior». Su objetivo fue el de «contribuir a la incorporación del enfoque intercultural en la educación universitaria desde la experiencia PUCP en los programas de acción afirmativa Hatun Ñan» (párrafo 3), teniendo como ámbito de acción la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco y la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga en Ayacucho. El proyecto fue dirigido a estudiantes indígenas

¹ Para mayor información del Ridei, se sugiere visitar su página web <<http://red.pucp.edu.pe/ridei/>.

de procedencia rural, brindándoles apoyo para elevar su rendimiento académico, mejorar sus niveles de aprendizaje, aprobación y titulación (Villasante, 2012; Reynaga, 2012).

La interculturalidad como enfoque, tema transversal o como asignatura de curso en la universidad peruana es aún incipiente, pero ya se empieza a aplicar, plantear y/o discutir en distintas universidades.

Con miras a seguir contribuyendo en su discusión, análisis y aplicabilidad, el ensayo que se ofrece, surge a partir de la preocupación por los desencuentros existentes entre la EBR, particularmente de aquellas instituciones educativas que están aplicando el enfoque de EIB, y la educación de nivel universitario, además por ser el Perú un país multicultural y multilingüe, donde aproximadamente la mitad de sus habitantes es descendiente de las antiguas poblaciones que habitaron su territorio antes de la invasión hispánica.

Tomando como referencia la realidad presentada y, como ejemplo, la situación de la población y las universidades existentes en la región Puno, se ha dividido el ensayo en dos partes. La primera ofrece un panorama general de la realidad cultural, étnica e idiomática de la región de Puno para luego identificar las universidades existentes y el componente étnico y lingüístico de sus estudiantes.

En la segunda parte se fundamenta y reflexiona el porqué de la necesidad de incluir la interculturalidad como contenido transversal no solo en universidades ubicadas en regiones similares a la presentada, sino en la universidad peruana en general, con las particularidades que cada cual demande, acorde a su propio contexto e idiosincrasia y sin dejar de lado las responsabilidades que, como académicos, tenemos para lograr el desarrollo de nuestras universidades con las exigencias que demanda la academia internacional, sin desmeritar y aprovechando las particularidades de nuestro propio mundo cultural.

2. DESARROLLO

2.1. La región Puno y la educación superior universitaria

2.1.1. Contexto cultural e idiomático de la región

Puno es una de las regiones peruanas de mayor tradición cultural en el Perú, la presencia de expresiones de la cultura viva quechua y aimara, la religiosidad sincrética de su pueblo, su riqueza cultural expresada en la danza, la música y la artesanía han permitido que sea reconocida oficialmente con la categoría de «Capital del Folklore Peruano²».

² Este reconocimiento oficial fue dado mediante ley 24325 de fecha 5 de noviembre de 1985.

Ubicada en la zona sur andino peruano, está situada a orillas del lago Titicaca, a 3815 metros sobre el nivel del mar. Su clima es variado, de acuerdo a los pisos ecológicos presentes en la región. Experimenta bajas temperaturas en la zona del altiplano y en la cordillera, mientras que, en la zona de selva, el clima es propio de las regiones tropicales.

Su población vive principalmente en la zona rural, por lo que su principal actividad productiva es la agropecuaria. En el sector agrícola produce papa, quinua, haba, trigo, cebada, avena, etc. En la actividad pecuaria, ganado vacuno, ovino y camélidos sudamericanos (alpacas y llamas). Además, como actividades complementarias, la población se orienta hacia la minería, el comercio y la pesca.

En los últimos años, las actividades destinadas al servicio turístico se han visto beneficiadas por la mayor presencia de turistas nacionales y extranjeros que llegan a la región atraídos por sus monumentos históricos, el lago Titicaca y la cultura andina viva en comunidades de la localidad y en las islas del lago (Rivera, 2008, pp. 183-184).

Con respecto a su población, según los resultados de los censos de 2017, esta es de 1 172 697 habitantes y está conformada por descendientes de los grupos étnicos quechua, aimara, uro (aunque en pequeño porcentaje) y por población mestiza, citadina o hispanohablante, con rasgos culturales occidentalizados.

En términos numéricos y porcentuales, a partir del idioma con el que la población declara haber aprendido a hablar, la Tabla 1 permite tener una idea general, sobre el componente étnico de la población.

Tabla 1. Población censada de cinco y más años por lengua materna aprendida en la niñez

Idioma	%
Castellano	28,04
Quechua	42,86
Aimara	27,04
Ashaninka	0,02
Otra	0,05
No escucha, ni habla	0,07
No sabe/no responde	1,92
Total	100,00

Fuente: INEI - Censos Nacionales 2017. Puno.

De acuerdo a la información de los resultados de los censos de 2017 (Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú, 2018), del total

de la población censada de cinco y más años de edad en la región de Puno, que asciende a 1 083 035 habitantes, son tres las lenguas predominantes en la región, el 42,86% tiene como lengua materna el quechua; el 28,04%, el castellano; y, el 27,04%, el aimara.

A esta información cabe añadir los resultados de la autoidentificación étnica de la población censada de 12 a más años, que da a conocer que el 56,98% de la población se autoidentifica como quechua; el 33,72 %, como aimara; y el 0,12, como de otro pueblo originario, es decir, algo más del 90% de la población censada de esta región puede ser considerada como parte de un pueblo originario.

2.1.2. La educación superior universitaria en la región Puno

Se estima que existen aproximadamente cincuenta mil estudiantes³ matriculados en el nivel de pregrado en las instituciones universitarias instalada en la región, concentrándose la mayoría en las ciudades de Puno y de Juliaca.

Las universidades existentes en la región son tanto de carácter público como privado. Las universidades públicas son:

- Universidad Nacional del Altiplano (UNA) con sede en la ciudad de Puno y con una población estudiantil de 20,525 estudiantes de pregrado matriculados en 2016⁴.
- Universidad Nacional de Juliaca. Fundada en 2007, pero recién admitió a estudiantes en 2013, a la fecha cuenta con 1262 estudiantes matriculados.

Entre las universidades privadas se encuentran:

- Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez (UANCV), con sedes en las ciudades de Juliaca, Puno, Ilave y Azángaro. Con una población estudiantil de aproximadamente veinte mil estudiantes⁵.

³ Cantidad calculada en base a los resultados del II Censo Universitario realizado en 2010, la información registrada en la página web de la Sunedu sobre matriculados en pregrado en 2015 e información actualizada recabada en alguna de las universidades públicas y particulares existentes en la región.

⁴ Para todos los casos se está tomando como referencia la información publicada en la página de la Sunedu (<https://www.sunedu.gob.pe/sibe/>), sobre el total de estudiantes matriculados en pregrado correspondiente a 2016.

⁵ Según la información de la Sunedu, en 2016 el número de estudiantes matriculados llega a 33 227 incluidos los estudiantes de su filial en la ciudad de Arequipa.

- Universidad Privada San Carlos, con 2989 estudiantes matriculados, en las sedes de Puno, Juliaca e Ilave.
- Filial de la Universidad José Carlos Mariátegui en Puno con 492 estudiantes matriculados, desconociéndose su número en la ciudad de Juliaca.
- Filial de la Universidad Alas Peruanas, en Puno y en Juliaca.
- Filial de Universidad Privada Unión, en Juliaca.

Las principales universidades existentes en la región por su antigüedad, número de estudiantes, infraestructura y otros son la UNA y la UANCV, las otras universidades son de reciente creación. Tomando como referencia ambas universidades, se presenta un breve análisis del componente idiomático de sus estudiantes al ser el único referente existente que da luces sobre su procedencia étnico-cultural.

- A. Universidad Nacional del Altiplano: Al no existir información oficial de la UNA sobre la lengua materna de los estudiantes o el origen étnico de los mismos, se recurre a los resultados del II Censo Nacional Universitario 2010 (Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú, 2011), en el que, de los 16 340 estudiantes universitarios de pregrado registrados, 10,689 (65,4 %) declararon hablar, leer o escribir algún idioma diferente del castellano. Los idiomas seleccionados se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 2. Idiomas que hablan, leen o escriben diferente al castellano

Idioma	Casos	%
Quechua	5715	53,0
Inglés	5625	53,0
Francés	332	3,0
Alemán	99	1,0
Otro	2288	21,0

Fuente: Perú, II Censo Nacional Universitario 2010.

Los resultados presentados⁶ muestran que de los 10 689 estudiantes que afirman hablar, leer o escribir, algún idioma diferente al castellano, el 53,0% hace referencia al idioma quechua; similar porcentaje, al idioma inglés;

⁶ La sumatoria de estos resultados supera el 100%, pues en la encuesta se trató de una pregunta de respuesta múltiple.

el 3,0%, al francés, el 1.0% al alemán; y, el 21,0% opta por elegir la categoría «otro». Todo hace indicar que quienes escogieron la categoría «otro», la mayoría serían estudiantes que hablan, leen o escriben el idioma aimara, pues, como ya se indicó en un inicio, esta es la lengua materna de aproximadamente un tercio de la población del departamento.

Si juntamos a quienes hablan, leen o escriben el idioma quechua con los que declaran «otro», llegan a un total de 8003 estudiantes, por lo que es posible afirmar que, de acuerdo a los resultados censales, el 48,9% del total estudiantes matriculados de la UNA en 2010, hablan, leen o escriben el idioma quechua o el aimara.

- B. Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez: Esta universidad registra un total de 21 651 estudiantes de pregrado censados en 2010, de ellos 18 377 registran como lugar de nacimiento la región de Puno⁷, y quienes declararon hablar, leer o escribir un idioma diferente al castellano, asciende a 12 258 estudiantes.

Tabla 3. Idiomas que hablan, leen o escriben diferente al castellano

Idioma	Casos	%
Quechua	7076	58,0
Inglés	5936	48,0
Francés	321	3,0
Alemán	134	1,0
Otro	1910	16,0

Fuente: Perú, II Censo Nacional Universitario 2010.

De los 12 258 estudiantes que declaran hablar, leer o escribir un idioma diferente al castellano, identificando solo a los idiomas nativos locales, 7076 estudiantes (58,0%), hacen referencia al idioma quechua, mientras que 1910, que representan el 16,0%, indican «otro»; al igual que la UNA, este grupo se referiría principalmente al idioma aimara; por lo que, del total de estudiantes de la UNCV, aproximadamente el 41,5% tiene cierto manejo del quechua o del aimara.

Con los resultados presentados, no resulta desatinado afirmar que aproximadamente la mitad de estudiantes universitarios en el departamento de Puno, conoce a nivel oral y/o escrito alguno de los idiomas nativos existentes

⁷ Se anota este detalle, pues la UANCV tiene una filial en la ciudad de Arequipa, pero en los resultados del Censo Universitario 2010, solo aparece las cifras totales del alumnado de pre-grado por universidad, no por sede o filiales.

en la región, por tanto, son descendientes de estos pueblos, pues es escaso el número de personas que no siendo quechua o aimara, se interesan en aprender estos idiomas.

2.2. Apostando por la interculturalidad como contenido transversal en la educación universitaria

La información ofrecida en el punto anterior permite, a grosso modo, dar a conocer el contexto multicultural y plurilingüe de la región Puno (Arias, Rivera, Rodríguez y Cano, 2013), situación que no es ajena a otras regiones del Perú. Esta realidad nos permite reflexionar sobre la necesidad de incluir el enfoque intercultural como contenido transversal en los currículos de las distintas escuelas profesionales de las instituciones de nivel universitario.

En el caso del Puno, aunque la población de origen quechua, aimara, uro y mestiza, se interrelaciona de manera habitual y sin mediar inconveniente alguno, salvo en contadas ocasiones donde algunos individuos ponen de manifiesto el racismo y la discriminación solapada que aún persiste en algunos sectores de la sociedad, la interculturalidad se presenta como una «situación de hecho» (Ansión, 2012), ya que se observan relaciones entre individuos de diferentes culturas como algo continuo y cotidiano, aunque estas no siempre sean en igualdad de condiciones.

Situaciones similares a la indicada son observadas, también en los recintos universitarios; sin embargo, en ciertas ocasiones son los propios estudiantes, docentes y/o personal administrativo quienes muestran actitudes despectivas, discriminatorias e irrespeto hacia quien proviene de una realidad cultural diferentes a la de ellos, muchas veces a partir únicamente de los rasgos fenotípicos, la forma de vestir, los apellidos y/o la manera de hablar.

Frente a esta situación cabe preguntarse: ¿cuán intercultural es la población puneña y concretamente la población estudiantil, docente y administrativa de las universidades de la región Puno? ¿Qué sucede cuando en el aula confluyen estudiantes y docentes de diversa procedencia cultural? ¿Qué podemos hacer frente a la persistencia de actitudes racistas y prejuiciosas de algunos individuos de la sociedad en la que nos desarrollamos? ¿Mostramos respeto y tolerancia hacia todos los individuos provengan de donde provengan? ¿Las relaciones negativas entre individuos pertenecientes a una misma región son originadas por factores étnicos, culturales y/o económicos?

Estas y otras preguntas pueden ser formuladas y tal vez no obtengamos respuestas certeras, o solo se pueda dar respuestas parciales. Sea como fuere, una vía para intentar dar solución a todos estos problemas de índole racista,

prejuiciosa y excluyente es asumir actitudes interculturales, pues estas solo funcionan si empezamos con un verdadero cambio de nuestra forma de ser, hacia formas donde ante todo prime el respeto, la tolerancia, el interés por conocerse y por conocer a quien es distinto a nosotros, el interés por aprender y transmitir saberes y conocimientos de nuestra propia cultura, así como de aprender de los saberes y conocimientos de las otras culturas.

Hasta este punto, tal vez logremos construir sociedades con mayor grado de interrelación, donde prime el respeto, la tolerancia y la integración con y hacia el «otro»; sin embargo, esto no es suficiente, pues también se requiere reflexionar y analizar el porqué de la asimetría cultural, social y económica existentes en la región y en el mundo, por qué algunos grupos humanos han subordinado históricamente a otros, y con ello proponer políticas tendentes a la generación de cambios de estas estructuras fuertemente enraizadas en nuestra sociedad.

2.2.1. El porqué de la transversalidad de la interculturalidad en la educación universitaria

Son varios los motivos que permiten sustentar por qué la interculturalidad debe ser incluida como tema transversal en la educación universitaria de la región y el país. En esta ocasión, identificamos al menos tres razones para seguir contribuyendo e impulsando esta propuesta.

En primer lugar, en el contexto local y nacional, desde siempre se ha cuestionado al sistema educativo peruano por estar poco articulado entre sí (Cuenca, Carrillo, De los Ríos, Reátegui y Ortiz, 2017). De un lado, la EBR en todo el país está regida y orientada por la Ley General de Educación 28044, por el Currículo Nacional de la Educación Básica, así como por los proyectos educativos regionales, que delinean el quehacer educativo en cada región, orientando la formación de los educandos no solo en el plano de los conocimientos, sino también en su desarrollo personal, en la construcción de la ciudadanía, aspectos morales y otros que contribuyen a formar al niño y al adolescente como ser humano íntegro, todo ello dentro de un contexto multicultural como el peruano.

De otro lado, la educación superior se preocupa principalmente en la capacitación profesional de los adolescentes y jóvenes para que, luego de culminar sus estudios, estén en condiciones de ubicarse laboralmente o generar su propia fuente de trabajo. Se deja de lado, en muchos casos, su formación como ser humano íntegro y consciente de su rol y responsabilidad como tal en la sociedad. Si bien parte de esa tarea que asume la EBR, consideramos

que un estudiante universitario aún necesita de cierta orientación para lograr consolidar su formación personal.

Es pertinente recordar que la Ley General de Educación, en el artículo 20, indica que «la Educación Bilingüe intercultural se ofrece en todo el sistema educativo», por tanto, involucra no solo a la EBR, sino también a la educación superior. En el Currículo Nacional de la Educación Básica, uno de los enfoques transversales para el desarrollo del perfil de egresado es el enfoque intercultural, por tanto este enfoque no debe dejarse de lado inclusive en las instituciones educativas de carácter no intercultural de los contextos urbanos. Los proyectos educativos de cada región están inspirados en las directrices nacionales para la EBR y en la realidad social y cultural circundante, habiendo considerado la mayoría de ellos el enfoque intercultural en sus respectivos proyectos educativos regionales.

En segundo lugar, de acuerdo al II Censo Universitario-2010, a nivel nacional, el número de estudiantes matriculados en pregrado, tanto en instituciones públicas como en las privadas, llega a 782 970, de ellos al menos el 12% hablan, leen o escriben el idioma quechua, aimara u otro idioma nativo existente en el Perú, dicho porcentaje sufre variaciones según la ubicación de las universidades, siendo aquellas ubicadas en la zona de sierra (Cusco, Ayacucho, Apurímac, Huancavelica, Áncash, Puno, etc.) donde existe mayor porcentaje de estudiantes provenientes de algún pueblo originario.

En el caso de la región Puno, ya se indicó que aproximadamente la mitad de estudiantes universitarios tienen algún grado de bilingüismo con alguno de los idiomas nativos predominantes en la localidad (quechua y aimara). Aunque dicho censo no refleja la realidad étnica de la región, de acuerdo a los resultados de los censos de 2017, otras fuentes (Rivera, 2008) y a las vivencias en aulas universitarias durante casi dos décadas, nos atrevemos a afirmar que al menos dos tercios de los estudiantes universitarios de la región proceden de familias de origen quechua o aimara.

En tercer lugar, la existencia de amplia asimetría económica, social y cultural, entre las poblaciones criollas/mestizas y las poblaciones indígenas que tienen como idioma materno una lengua nativa. De acuerdo con el informe técnico de «Evolución de la pobreza monetaria 2007-2012»:

Al analizar la incidencia de la pobreza de acuerdo a la lengua materna de las personas, se observa que esta afecta más a la población que tiene como lengua aprendida en su niñez una lengua nativa: quechua, aymara o lenguas amazónicas. Así, en el año 2012, la pobreza afectó al 40,4% (12,0% pobre extremo y 28,4% pobre no extremo) de las personas que mencionaron tener como lengua materna una lengua nativa, siendo casi el doble de incidencia respecto

a la población que tiene como lengua materna el castellano, 22,2% (4,6% pobres extremos y 17,6 pobres no extremos) (Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú, 2011, p. 42).

Teniendo en cuenta las tres consideraciones anteriores cabe preguntarse: ¿seguiremos pensando en la universidad como una institución desligada de los fines, objetivos y enseñanza que se imparte en la EBR? Y, si el contexto cultural peruano es a todas luces de carácter multicultural, si la EBR en la mayoría de las regiones del país tiene un enfoque intercultural, ¿es coherente que la universidad peruana, no considere este enfoque en sus estructuras curriculares?

Si deseamos que no se siga considerando a la universidad como una isla distanciada de la EBR y de la misma sociedad; si aspiramos que la universidad contribuya a una mejor formación de sus docentes no solo en el campo profesional, sino también como ciudadanos y personas íntegras en todo sentido; si hacemos eco del enfoque intercultural que se está implementando en la mayoría de las regiones, entonces comprenderemos la necesidad de apostar por la inclusión de la interculturalidad como tema transversal en la educación universitaria.

2.2.2. La universidad como formadora con sentido intercultural

La realidad de la población estudiantil de muchas universidades peruanas tanto de provincias como de la capital (sobre todo, en el caso de las universidades públicas), es que un alto porcentaje de sus estudiantes son descendientes de algún pueblo originario existente en el país y, aunque seguramente algunos no han tomado plena conciencia de ello, proponer la interculturalidad como tema transversal no significa convertirlas en universidades indígenas o interculturales.

Con estas ideas se pretende responder a la realidad peruana que requiere la formación de profesionales no solo de alta calidad, sino también con sentido humanista y con actitudes interculturales. Si bien es cierto que la universidad peruana está buscando ser competitiva y aproximarse a los estándares internacionales de acreditación, también apostamos por una apertura a la diversidad en la universidad (Tubino, 2012), y coincidimos con Ansión (2012, p. 100) quien, para el caso de las universidades, opina que las «[...] universidades públicas de provincias en el Perú tiene pocas posibilidades de ser reconocidas como universidades serias en el mundo globalizado. Ellas tienen, sin embargo, la posibilidad de renovarse si son capaces de descubrir dónde están sus ventajas comparativas. Aquí se les abre un camino importante [...] si son capaces de conectarse con la herencia cultural de la región».

Aunque seguramente para muchos la idea es negativa, es realista y las «ventajas comparativas» que las universidades de provincia, en este caso de Puno, pueden mostrar al país y al mundo a partir de la herencia cultural resultarían mucho más fructíferas y alentadoras que anhelar llegar a ser fiel imagen de universidades de otras latitudes. La tarea no es fácil, pero tampoco imposible.

Sin dejar de lado las exigencias de un mundo globalizado que requiere de universidades orientadas a la ciencia y a las nuevas tecnologías, nuestras universidades, pueden seguir desarrollándose y brindando sus servicios acorde a la idiosincrasia del contexto en el que están insertadas, estas no tienen por qué alejarse de la realidad local y nacional, para pensarse y proyectarse únicamente acorde a la realidad de un mundo globalizado, la idea es desarrollar la universidad con y para una multirrealidad en la que la población mundial se halla inmersa.

2.2.3. Coherencia con los nuevos lineamientos de Educación Básica Regular. El caso de la región de Puno

Desde hace más de una década, de manera oficial, la educación planteada para la EBR en la región de Puno contempla el enfoque intercultural, así quedó sancionado en el Proyecto Educativo Regional *Concertado* Puno 2006-2015 que orientó lo propuesto por el Proyecto Curricular Regional (PCR) (Puno, 2009), aprobado en junio de 2009, de los cuatros fines de la educación regional, dos estaban relacionados al enfoque intercultural: «Educación para la intraculturalidad e interculturalidad» y «Educación descolonizadora y liberadora». De esta manera, lo primero que se buscaba era lograr que los estudiantes se reafirmen en la cultura de procedencia a través de la toma de conciencia de su identidad cultural, dando importancia al aprendizaje a partir de los saberes y conocimientos de la cultura de origen, sin dejar de lado los aportes de otras culturas.

El objetivo que se perseguía era que los discentes se desarrollaran plenamente a partir de y con su propia cultura, además de los componentes de una cultura más amplia como la nacional y la universal, de esta manera lograr que estén en capacidad de comunicarse de manera oral y escrita tanto en su idioma materno, como en castellano, además de lograr internalizar que su cultura de procedencia es tan valiosa, como cualquier otra existente en el mundo, e incorporar los valores interculturales del respeto, la tolerancia, la aceptación, la interacción armoniosa, la colaboración y el aprendizaje mutuo entre ellos y quienes son de una cultura diferente. Su propósito era generar

adecuados niveles de convivencia intercultural que a la vez permitiese construir una sociedad más justa, simétrica, sin predominio hegemónico de una cultura sobre las otras y donde el acceso al poder sea posible para todos y no solo para algunos.

Luego de casi una década de la puesta en marcha de estas propuestas, no se logró cumplir con los objetivos planteados; sin embargo, no se puede negar los esfuerzos realizados por parte de las autoridades, especialistas, docentes y algunas ONG, como CARE Perú, para implementar la EIB en la región. Infelizmente, aún son muchos quienes se niegan a aceptarla, porque la consideran solo pertinente para el contexto rural, posición similar a la asumida desde las instancias del Ministerio de Educación, donde todo indica que esta⁸ sigue siendo una propuesta dirigida únicamente para contextos rurales⁹.

Con la anterior experiencia y luego de un proceso de evaluación, en 2015 se elabora el Proyecto Educativo Regional a 2021 (Puno, 2015), que también contempla el enfoque intercultural, así aparece en los lineamientos de política de los objetivos estratégico 1 y 2 (Puno, 2015):

Objetivo estratégico 2

Lograr aprendizajes pertinentes y de calidad en estudiantes de la Educación Básica de la región de Puno que les permitan el despliegue de competencias básicas para la vida y el desarrollo de la región y el país.

Lineamientos de Política 2.1.1. (LP-2.1.1)

Diseñar currículos regionales en Educación Básica Regular, Educación Básica Especial, Educación Básica Alternativa y CETPRO, con enfoque intercultural bilingüe que respondan a las demandas sociales, intereses y necesidades de los estudiantes y del desarrollo local, regional y nacional.

Lineamientos de política 2.1.3. (LP-2.1.3)

Fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe y Rural para asegurar aprendizajes de calidad, permanencia y conclusión oportuna de estudiantes de educación básica de zonas rurales con escenarios socioculturales y lingüísticos de la región Puno¹⁰.

⁸ Para mayor información de esta dirección, se recomienda visitar la página: <http://www.digebir.gob.pe/#>

⁹ Como dato adicional para observar la dimensión e importancia de la EIB en la región, en el registro nacional de instituciones educativas EIB figuran 18 217 en todas sus modalidades, siendo la región Puno la que posee el mayor número a nivel nacional (3226) tanto en el nivel Inicial (2), Inicial – Cuna – Jardín (3), Inicial – Jardín (661), Inicial – Programa no escolarizado (912), Primaria (1388) y nivel Secundario (258).

¹⁰ En el documento oficial que aparece en la web de la Dirección Regional de Educación de Puno (<http://www.drepuno.gob.pe/>), encontramos que este lineamiento político aparece primero como

Lineamientos de Política 2.2.1. (LP-2.2.1)

Promover en las instituciones educativas las buenas prácticas pedagógicas que vinculan aprendizajes pertinentes y de calidad con las necesidades e intereses de los estudiantes y de la comunidad desde una perspectiva intercultural bilingüe.

Objetivo estratégico 3

Asegurar el desarrollo profesional docente en el marco del buen desempeño y la formación continua en servicio, así como mejorar la formación inicial docente en las instituciones de educación superior.

Lineamientos de política 3.1.1. (LP-3.1.1)

Fortalecer la formación docente en servicio orientada al desarrollo de competencias profesionales e interculturales

Con estas directrices para la EBR en la región Puno, cabe preguntarse: ¿por qué apostar por el enfoque intercultural para la educación superior? ¿Por qué asumimos que la educación superior debe ser coherente con los lineamientos de la EBR? Y además ¿por qué reclamamos que la EIB debe estar presente en todos los niveles de la educación peruana tanto de la zona rural como de la urbana? Intentaremos dar respuesta a estas interrogantes a partir de un caso supuesto, que por muy ingenuo que parezca, no se aleja de la realidad.

Imaginemos a un grupo de adolescentes de una institución educativa intercultural, ubicada, por ejemplo, en cualquier distrito del interior de la región Puno, formados según los lineamientos del Currículo Nacional de la Educación Básica y del PCR, por tanto es de suponer que los adolescentes han logrado comunicarse adecuadamente tanto en su idioma materno como en castellano. Han sido educados acorde a los saberes propios de la cultura quechua o aimara, como de la cultura peruana y universal. Asumen actitudes de respeto, tolerancia, adaptación y aceptación hacia quienes poseen una cultura diferente a su suya. Han logrado internalizar y tomar conciencia de su propia identidad cultural, a la vez reconoce que existen otras identidades culturales. Que no existen culturas inferiores ni superiores, solamente culturas diferentes; y, que las asimetrías de este mundo se deben a la lucha por el poder donde unos cuantos son quienes lo detentan y pretenden dominarnos a partir de la imposición de su propia cultura, subordinando a todas las demás, por tanto, son realidades que deben rechazarse y apostar por un cambio. Pero, al trasladarse a una ciudad como Puno, Juliaca o a cualquier otra dentro del

parte del objetivo estratégico 1 (p. 48); sin embargo, cuando los presentan con más detalles incluyendo cuadros conteniendo las medidas políticas, indicadores, metas y otros, es ubicado como lineamiento del objetivo estratégico 2 (p. 77), se optó por tomar esta referencia por brindar mayor información.

país o del extranjero en búsqueda de mayores oportunidades para acceder a estudios de nivel superior y/o en búsqueda de oportunidades laborales, en algún momento, tendrán que interrelacionarse con otros individuos de dicha sociedad.

Imaginemos ahora que al empezar esta interrelación, se dan cuenta que no todos piensan, actúan, ni poseen las mismas actitudes que ellos; por el contrario, encuentran una sociedad donde prima el individualismo, la intolerancia, la discriminación y el prejuicio racial, donde unos se sienten superiores únicamente por su fenotipo y/o por sus condiciones sociales o económicas. ¿Cuál será el resultado? Seguramente frustración por la manera como fueron educados, pues las inconexiones entre la educación de la zona rural y urbana, y más aún entre las de nivel primario y secundario con las del nivel superior, tal como se desarrolla en la actualidad, no permitirían que se lograra construir una sociedad en la que individuos de culturas diferentes puedan convivir sin connotaciones prejuiciosas, racistas ni subordinantes.

A fin de no tener un final frustrante como el supuesto, es que apostamos por una EIB en y para todo el sistema educativo peruano, tal como lo señala el artículo 20 de la Ley General de Educación N° 28044, considerando las variantes, particularidades y diferencias en el tratamiento que se le debe dar ya sea en el contexto urbano o en el rural, según el nivel educativo en el que se implemente, y acorde a las políticas del Estado que también tendrían que tener un corte intercultural. Pues el educar en la interculturalidad, no asegura su éxito si no va acompañada con propuestas políticas desde las esferas estatales que involucre a las instituciones y a los ciudadanos en general.

2.2.4. Reflexiones para la implementación del enfoque intercultural en la educación superior universitaria

Pensar en el enfoque intercultural para la educación superior universitaria no supone solo la «creación de universidades interculturales en las zonas de alta densidad indígena», ni en «la intensificación de políticas compensatorias y los programas de acción afirmativa en las universidades públicas y privadas a favor de los estudiantes indígenas» Tubino (2005), nuestra propuesta es que la educación universitaria debe considerar la interculturalidad como tema transversal.

Asumir que el enfoque intercultural solo sea incorporado en universidades interculturales o indígenas, o como programas compensatorios a favor de estudiantes indígenas, resulta subordinante y lejano en la perspectiva de construir una sociedad incluyente.

Subordinante, pues estaría apoyándose en las propuestas de la interculturalidad funcional (Walsh, 2002; Tubino, 2015; Dietz, 2017), que se preocupa más por el diálogo y el reconocimiento sin abordar las causas de la asimetría social, económica y cultural existente en la sociedad. La interculturalidad, tal como se está aplicando en la EIB en el Perú y en otros países latinoamericanos, se viene desarrollando a través de este enfoque y está orientada a las poblaciones indígenas, como una forma de educación compensatoria y de discriminación positiva, donde el educando es formado a partir de su propia cultura y lengua para luego incorporar paulatinamente el castellano como segunda lengua y, entre otros, aprender a interrelacionarse con quienes son diferentes culturalmente.

Pero, ¿qué sucede con la población no indígena, acaso están en capacidad de interrelacionarse de manera adecuada y constructiva con quienes son poseedores de otras culturas, principalmente de culturas originarias? Al parecer se sigue considerando a las poblaciones indígenas como inferiores, aunque de manera sutil, las políticas paternalistas del Estado no la hagan ver así.

Si lo que se anhela es construir una sociedad incluyente, donde todos sus ciudadanos tengan las mismas oportunidades y donde se pretende eliminar las asimetrías sociales y económicas, respetando nuestras diferencias culturales, no es aceptable que el enfoque intercultural sea dirigido solo para un sector de la población, de seguir este camino, podríamos llegar al «caso supuesto» narrado líneas arriba y todos los esfuerzos e inversión en el campo educativo serían en vano o a larga solo generaría frustración y descontento en los niños y adolescentes formados y educados, según los criterios de la EIB.

3. CONCLUSIONES

El contexto cultural peruano de la región Puno es, a todas luces, multicultural. La convergencia de poblaciones de origen quechua, aimara, uro y mestiza, además de la presencia de pobladores y visitantes extranjeros, le da esta connotación, por lo que, según los datos que se ofrecen, el componente étnico-cultural de los estudiantes, docentes y personal administrativo de las universidades en la región también tiene esta característica. En el caso del resto del país, la situación es similar, la sociedad peruana en general es multicultural, y con mucha más notoriedad en los contextos urbanos de las ciudades de la costa, sierra y selva, donde convergen poblaciones de distinta procedencia cultural, atraídas por la posibilidades que estas puedan ofrecerles en la búsqueda por mejorar las condiciones de vida de sus familias.

No se debe imaginar la universidad solo a partir de una lógica universalista, debemos empezar a imaginarla y pensarla desde distintas lógicas. En el caso de la sociedad puneña, desde la lógica de la matriz cultural andina, no niegan el imaginarla y pensarla, también, con elementos de la lógica universalista. Esto no significa que una subordine a la otra, pues al vivir en un mundo globalizado es imposible desligarnos de las exigencias que esta demanda, siempre y cuando no sea contraproducente con nuestras culturas de pertenencia. De otro lado, tampoco podemos encapsularnos al interior de nuestras propias culturas y solo pensar e imaginar la universidad a partir de estas. La capacidad inventiva del ser humano debe llevarnos a generar nuevas formas de seguir construyendo universidad que, sin desvincularse de su propia naturaleza y lógica, sea capaz de incorporar otras, a partir de nuestra propia realidad, de tal manera que el resultado final sea la formación de profesionales capaces de competir y brindar sus aportes en y para un mundo regional y nacional, como en y para un mundo globalizado.

Si bien la universidad se preocupa por la formación de futuros profesionales que contribuyan con el desarrollo de la región donde se ubica y del país en general, preferentemente desde la mirada del profesionalismo, no debe cerrarse la posibilidad de una formación desde una perspectiva integral y humanista. La sociedad no requiere solamente excelentes profesionales, sino también, excelentes individuos, y si esta sociedad tiene características multi-culturales, la lógica es que los educandos reciben una formación acorde a dicha realidad.

Más allá que un gran ideal o simple deseo, la interculturalidad como tema transversal en el currículo de las diferentes escuelas profesionales de la universidad peruana, tanto en contextos de predominancia indígenas, como no indígenas, es de vital importancia si lo que deseamos es construir una sociedad peruana donde todos y todas los/as peruanos/as empecemos a vernos como iguales, reconociendo nuestras diferencias y pensando en una sociedad y un mundo incluyente, antirracista y más justo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ansi3n, J. (2012). Universidad e Interculturalidad en el Per3. En F. Tubino y J. Ansi3n (Eds.), *Universidad e interculturalidad* (pp. 87-105). Lima: Pontificia Universidad Cat3lica del Per3.
- Arias, A., Rivera, E., Rodr3guez, H. y, Cano, N. (2013). *Puno en los albores del siglo XXI. Un enfoque interculturalidad*. Puno: Editorial Altiplano.

- Cuenca, R., Carrillo, S., De los Ríos, C., Reátegui, L. y Ortiz, G. (2017). *La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú*. Lima: IEP.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>
- Espinosa, O. (2017). Educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos. *Anthropologica*, 35(39), 99-122. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.005>
- Ministerio de Educación (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima: Minedu. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-28044/ds-011-2012-24-11-2017.pdf>
- Puno (2009). *Proyecto Curricular Regional Puno*. Puno: Editorial Altiplano.
- Puno (2015). *Proyecto Curricular Regional de Puno al 2021*. Puno: DREP. <https://ugelpuno.edu.pe/web/wp-content/uploads/2017/04/PER-al-2021-Documento-para-Aportes1.pdf>. Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2017.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú (2011). *II Censo Nacional Universitario 2010*. Lima: INEI.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú (2018). *Resultados definitivos de los Censos Nacionales 2017. Puno*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1563/. Fecha de consulta: 10 de noviembre de 2019.
- Reynaga, G. (2012). Los pueblos indígenas en la educación superior. Experiencias de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho – Perú. En A. C. Souza Lima y M. Paladino (Orgs.). *Caminos hacia la educación superior. Los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile* (pp. 188-206). Río de Janeiro: E-papers.
- Rivera, E. (2008). Redefiniendo identidades culturales. Jóvenes universitarios migrantes en el altiplano peruano. En F. García (Comp.), *Identidades, etnicidad y racismo en América Latina* (pp. 181-201). Quito: Flacso-Ecuador.
- Trapnell, L. (2011). Desde la Amazonía peruana: aportes para la formación docente en la especialidad de educación inicial intercultural bilingüe. *Educación*, 20(39), 37-50.
- Tubino, F. (2005) Interculturalidad para todos: ¿un slogan más? Recuperado de <http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article694>
- Tubino, F. (2012). Formación universitaria para el desarrollo humano abierto a la diversidad. En: Fidel Tubino y Juan Ansión (ed.): *Universidad e interculturalidad* (pp. 107-122). Lima; Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Villasante, M. (2012). La experiencia del Programa de Acción afirmativa Hatun Ñan en la universidad peruana. En A. C. Souza Lima y M. Paladino (Orgs.), *Caminos hacia la educación superior. Los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile* (pp. 98-116). Rio de Janeiro: E-papers.
- Walsh, C. (2002). (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y política* (pp. 115-142). Lima: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

I. Sobre la naturaleza de los textos

1. Solo se aceptarán trabajos originales e inéditos.
2. Los textos pueden ser escritos en español, inglés o portugués.
3. La sección “Artículos” comprende informes de investigaciones, estudios empíricos, estudios evaluativos de intervención o estudios diagnósticos, sobre temas predominantemente educativos, con una extensión de cinco mil a siete mil palabras.
4. La sección “Ensayos” está referida al desarrollo de temas explícitos y predominantemente educativos, con una extensión de cinco mil a siete mil palabras.
5. Los textos en la sección “Reseñas” son resúmenes y comentarios de publicaciones de temas educativos, que se escriben en dos mil a tres mil palabras.
6. Los trabajos presentados a la revista Educación son sometidos a un proceso de arbitraje (peer review) en la modalidad de “doble ciego” o anónima, realizado por pares nacionales e internacionales. El resultado de la evaluación se dictamina mediante los fallos: se recomienda la publicación, se recomienda la publicación con ligeras modificaciones, se recomienda la publicación con importantes modificaciones, no se recomienda la publicación. Si el artículo es aprobado con correcciones, será sometido nuevamente a evaluación de pares una vez que el autor haya levantado las observaciones realizadas. En el caso que no exista consenso entre los fallos de los evaluadores, el artículo se someterá a un criterio dirimente, luego de lo cual se emitirá el fallo definitivo.
7. Los textos que, luego del proceso de arbitraje, no sean aprobados, no podrán volver a ser presentados para su publicación.

II. Sobre las condiciones del envío

1. Los trabajos deberán enviarse en formato Word, Arial 11 puntos, con interlineado a espacio y medio, en página formato A4 y numeradas, por correo electrónico a: revista.educacion@pucp.pe y rtafur@pucp.edu.pe
2. Deberá incluirse el título y el resumen en castellano, en inglés y en portugués
3. El resumen debe tener una extensión no mayor de 130 palabras, así como tres a cinco términos científicos (palabras clave) en español y sus equivalentes en inglés y portugués. Consultar el Vocabulario Controlado del IRESIE en la página: http://132.248.192.241/-iisue/www/seccion/bd_iresie/index.php?lg=vocabulario.html
4. Los textos deben pertenecer a tres autores como máximo.
5. Se deberá adjuntar, en hoja aparte, el título del texto, el nombre del autor(es), la institución donde trabaja (n), y una breve descripción de la trayectoria profesional actualizada en 6 líneas, como máximo, en la cual deberá(n) incluir número de teléfono y correo electrónico. Enviar foto reciente del(os) autor (es) en formato jpg.
6. Los trabajos se consideran recibidos para su evaluación una vez que el autor haya completado y enviado, al equipo de edición, el documento de declaración de originalidad.

III. Sobre aspectos de edición del texto

1. Los primeros subtítulos de los artículos se escriben en letra Arial 12 puntos, en altas y bajas, en negrita. Para los segundos subtítulos: letra Arial 12, en altas y bajas, sin negrita. Ejemplo:

1. Los desafíos contemporáneos de la educación

1.1. Los desafíos económicos a la educación contemporánea

2. La primera vez que aparezca una sigla o un acrónimo debe escribirse en extenso, con el acrónimo o sigla correspondiente entre paréntesis.
3. Solo se incluyen notas a pie de página (no al final del texto). Estas deben utilizarse para explicaciones de importancia y ser redactadas en forma escueta en Arial 10 puntos, con interlineado a espacio simple.
4. Las referencias bibliográficas que se incluyan deben seguir la norma APA versión 6.

5. Las tablas, gráficos o figuras deben ir numeradas y con su respectivo título antecedido de la denominación: figura. El título y la fuente se colocan en la parte inferior de la figura correspondiente.

6. Las figuras se deben enviar en archivo separado, en el programa o formato en el que fueron creados, anotando la fuente al pie y señalando el lugar donde deben ser insertados. Consignar de dónde se obtuvo la información necesaria para su elaboración; no basta con que se mencione que el material es de elaboración propia.

IV. Sobre la estructura de los textos

1. **Artículos:** Si bien los encabezados de los textos pueden variar en su denominación, todos deben seguir la estructura que se presenta a continuación:
 - Título
 - Resumen
 - Introducción
 - Marco teórico
 - Metodología
 - Resultados
 - Discusión
 - Conclusiones
 - Referencias bibliográficas
2. **Ensayos:** Todos los ensayos deben considerar la siguiente estructura:
 - Título
 - Resumen
 - Introducción
 - Desarrollo
 - Conclusiones
3. **Reseñas:** Si bien el contenido de las reseñas es más libre al de los ensayos y artículos, deben considerar el siguiente esquema:
 - Referencia bibliográfica del libro a reseñar
 - Comentarios
 - Conclusiones

REVISTA EDUCACIÓN

Declaración de originalidad

Título del trabajo que se presenta: _____

Por medio de la presente certifico que soy autor(a) del trabajo que estoy presentando para posible publicación en la revista Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Me hago responsable de su contenido, el mismo que es resultado inédito de mi producción intelectual y que no lo he presentado a otra revista, libro o publicación alguna para su evaluación y posterior divulgación.

La información y referencias a publicaciones anteriores se encuentran identificadas correctamente con los créditos correspondientes incluidos en las citas textuales y en las referencias bibliográficas. Asimismo, cuento con las autorizaciones respectivas de los autores en los casos que sea necesario cumplir con este trámite.

Debido a ello, declaro que los materiales empleados en el manuscrito que presento se encuentran libres de derecho de autor, por lo que me responsabilizo de cualquier reclamo que hubiere relacionado con los derechos de propiedad intelectual. Por ese motivo, exonero a la Pontificia Universidad Católica del Perú de responsabilidad alguna.

Si el artículo _____ es evaluado favorablemente y aceptada su publicación, autorizo a que la Pontificia Universidad Católica del Perú lo publique, reproduzca, edite, distribuya, exhiba y comunique las veces que considere necesarias tanto en el país como en el extranjero, por medios impresos, electrónicos, CD-ROM, Internet y cualquier otro medio.

Declaro mi conformidad de recibir un ejemplar del número de la revista en que se encuentre mi artículo publicado. De igual manera, estoy de acuerdo en que si fueran varios los autores de un mismo documento, cada uno de ellos recibirá un ejemplar.

Queda constancia de lo manifestado, en la ciudad de _____ a los _____ días del mes de _____ del año _____.

Escribir nombre, firma y número de documento de identidad de cada uno de los autores.

Publicación y autoría

La revista *Educación* perteneciente al Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú tiene como dirección electrónica: <http://revistas.pucp.edu.pe/educación> y como correos electrónicos: revista.educacion@pucp.pe y rtafur@pucp.edu.pe. La revista está conformada por una directora y un consejo editorial de diez miembros; además, cuenta con el Fondo Editorial de la Universidad para las publicaciones correspondientes y con un conjunto de especialistas en temas de educación quienes tienen a su cargo la evaluación de los artículos que postulan a ser publicados.

Los manuscritos presentados a la revista deben ser originales e inéditos y no estar pasando procesos simultáneos de evaluación por otras editoriales. Si el artículo es aceptado la publicación en la revista *Educación* deberá anteceder a publicaciones en cualquier otra revista. En el caso que el autor o autores del artículo deseara (n) publicar el mismo en alguna otra revista, deberá(n) cuidar que en ella se indiquen los datos de la publicación original, previa autorización de la directora de la revista *Educación*.

Responsabilidades del autor

Los autores deben enviar sus artículos a uno de los siguientes correos electrónicos: rtafur@pucp.edu.pe, o revista.educacion@pucp.pe en las fechas establecidas por la revista para la recepción de los mismos. La revista tiene normas de acceso público dirigidas a los autores, que contienen las pautas para la presentación de los artículos, ensayos y reseñas, así como las normas de publicación. Se pueden consultar en: <http://revistas.pucp.edu.pe/educación>, así como en la versión impresa de la revista.

El contenido de los artículos publicados en la revista *Educación* es responsabilidad exclusiva de sus autores. Sin embargo el equipo editorial vela porque se cumplan en ellos criterios de calidad y rigurosidad investigativa mediante la evaluación por pares en la modalidad de «doble ciego». Los autores deben indicar expresamente que el texto es de su autoría y que la información y referencias a publicaciones anteriores se encuentran identificadas correctamente, con los créditos correspondientes incluidos en las citas textuales y en las referencias bibliográficas. Asimismo, que cuentan con las autorizaciones respectivas de los autores en los casos que sea necesario cumplir con ese trámite. Si se identifica plagio, el artículo será rechazado y el autor perderá la posibilidad de presentar otro artículo en la revista *Educación*.

Los autores aceptan someter sus manuscritos a las evaluaciones de pares externos en la modalidad de «doble ciego». Los resultados del proceso de evaluación pueden ser: a. aceptación del artículo sin modificaciones, b. aceptación del artículo con modificaciones. Si esta fuera la situación, los autores deben incorporarlas en el plazo de siete días calendario a fin de que el artículo sea nuevamente evaluado, y, c. no aceptación del artículo. En los tres casos se les comunicará las razones del resultado de la evaluación.

Al recibir el resultado de la evaluación, si aceptan las sugerencias, los autores se comprometen a incorporarlas en el texto de acuerdo al plazo establecido por la revista.

Una vez que se analice el artículo modificado, la directora informará al autor sobre la aceptación o no aceptación de la publicación del artículo, así como las razones de esta decisión.

Durante el proceso de edición la directora consultará a los autores las dudas, preguntas e inquietudes relacionadas con el artículo a ser publicado; utilizará el correo electrónico para hacerlo. La revista decidirá sobre la edición en la que se publicarán los artículos.

Los autores de los artículos aceptados autorizan a que la Pontificia Universidad Católica del Perú publique, reproduzca, edite, distribuya, exhiba y comunique los mismos las veces que considere necesarias tanto en el país como en el extranjero, por medios impresos, electrónicos, CD-ROM, Internet y cualquier otro medio. Esta autorización se realiza mediante la firma de conformidad del documento Declaración de Originalidad. En este documento los autores certifican que el texto es original y de su autoría, y que en él se respetan los derechos de propiedad intelectual de terceros.

Responsabilidad de los evaluadores

La directora de la revista establece el primer filtro del manuscrito, teniendo como criterios de evaluación la calidad, pertinencia, formato y cumplimiento de las normas de publicación de la revista. Un segundo filtro lo constituye el proceso de arbitraje mediante la evaluación de pares (*peer review*) en la modalidad de «doble ciego». En caso de situaciones de empate, el voto dirimente lo tiene el consejo editorial. El resultado del proceso es comunicado al autor.

Los pares evaluadores aplican la ficha de evaluación que emplea la revista para este proceso y el resultado es comunicado al autor a fin de que incorpore las sugerencias, cambios u omisiones que requiera el trabajo. Los evaluadores tienen la responsabilidad de aprobar, aprobar con modificaciones o rechazar el artículo arbitrado.

Responsabilidades editoriales

La directora y el consejo editorial de la revista definen y revisan continuamente las políticas editoriales que permitan que esta cumpla con los estándares que la posicionen en el mundo académico.

La directora de la revista es responsable de los procesos que siguen los manuscritos que postulan a ser publicados y aplica mecanismos de confidencialidad durante los mismos.

Cuando se reconozca falta de exactitud en un contenido publicado, previa consulta al consejo editorial, se consignarán las correcciones correspondientes en la página web de la revista.

Luego de la publicación de un número de la revista, las instancias correspondientes de la universidad lo difundirán y distribuirán entre los colaboradores, evaluadores, y entidades con las que se tiene acuerdos de intercambio. Asimismo, entre los repositorios, sistemas de indexación nacionales e internacionales y suscriptores activos.