

ISSN (IMPRESO): 2304-4330
ISSN (EN LÍNEA): 2413-936X



HORIZONTE DE LA CIENCIA



REVISTA CIENTÍFICA DE LA UNIDAD DE POSGRADO Y LA FACULTAD DE
EDUCACIÓN, DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ

AÑO 8

No. 15

JULIO - DICIEMBRE, 2018



Huancayo, Junín, Perú

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

RECTOR

Dr. Moisés Vásquez Caicedo

VICERRECTORA ACADÉMICA

Dra. Layli Maravi Baldeón

VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Dra. Delia Gamarra Gamarra

DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Dr. Jesús Tello Yance

DIRECTOR DE LA ESCUELA DE POSGRADO

Dr. Bartolomé Sáenz Loayza

DIRECTORIO DE LA UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

DIRECTOR

Dr. Carlos Rengifo López

COORDINADORA ACADÉMICA

Dra. Rosario Huyhua Quispe

COORDINADOR ADMINISTRATIVO

Mg. Bladimiro Soto Medrano

CONSEJO DIRECTIVO DE LA REVISTA

Director: **Jorge Luis Yangali Vargas**

Miembros de la Comisión Científica

José Ramón Alcántara Mejía, Universidad Iberoamericana, México
László Scholz, Oberlin College. Department of Hispanic Studies, United States
Laura Marta Guerrero Guadarrama, Universidad Iberoamericana, México
Jorge Prado Zavala, Instituto de Educación Media Superior, México
Shirley Carolina Andrade Andrade, Universidad Internacional SEK, Ecuador
Lázaro Hilario Tuz Chi, Universidad de Oriente, Mérida, México.
Jesús Téllez Rojas, Universidad Autónoma del Estado de México
Karina Mauro, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET / UBA - UNA), Argentina
Venón Depaz Toledo, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú
Víctor Hugo Martel Vidal, Universidad Nacional de Educación – La Cantuta, Perú
Rubén Gómez Díaz, Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur, Perú
Alfredo Bushby, Pontificia Universidad Católica del Perú
Luis Yarlequé Chocas, Universidad Nacional del Centro del Perú
Ludencino Huamán Huayta, Universidad Nacional del Centro del Perú
Carlos Mezarina Aguirre, Universidad Continental, Perú
Julio César Carhuaricra Meza, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú
Clorinda Barrionuevo Torres, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú
Sanyorei Porras Cosme, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú
Régulo Antezana Iparraguirre, Universidad Nacional de Huancavelica, Perú
Rolando Alfredo Quispe Morales, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Perú
Ernesto Cruz Sánchez, Universidad Nacional de Trujillo, Perú
Moisés Córdova Márquez, Universidad Nacional de Educación, La Cantuta, Perú
Adalberto Lucas Cabello, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú

Equipo de revisión, redacción	: Gina Salomé
Equipo de traducción	: Aníbal Cárdenas Ayala, Juan Reymundo Vega e Iván Angues Bambarén
Equipo de edición, diagramación, diseño y arte	: Omar Manrique Marquez y Bladimiro Soto Medrano
Edición electrónica	: Rusel Hilario Daga Salazar
Equipo de divulgación científica	: Mavel Gago

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú No. 2011-15024
Domicilio: Av. Mariscal Castilla N° 3909 - El Tambo - Huancayo. Ciudad Universitaria - Pabellón "B" Tercer nivel (ambiente 311). Código Postal 12000. Facultad de Educación-Unidad de Posgrado.
Central Telefónica: 0051(064) 48 10 60 - Fax: 0051(064) 24 85 95.
e-mail: horizontedelaciencia@uncp.edu.pe
<http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia>

Impreso en Grapex Perú S.R.L.

Domicilio: Jr. Ancash N° 159/ Telf. (064) 2124 92

Tiraje: 1000 ejemplares

Distribución gratuita y por canje.

Horizonte de la Ciencia es una revista semestral editada por la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Publicación científica, especializada e indexada en el Directory of Open Access Journals (DOAJ); así mismo se encuentra en el catálogo del Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal; Latindex. En el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Iresie) México, en las Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE), México, en el Repositorio de la Universidad de Rioja, Dialnet, España y en el Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación, Alicia de Perú. Aparece en formato impreso en los meses de enero y julio de cada año. En la revista se difunden artículos científicos y de reflexión originales producto de procesos de investigación, los cuales pueden ser redactados en español o portugués. La línea editorial de *Horizonte de la Ciencia* abarca temáticas relacionadas con el quehacer educativo, las ciencias sociales y las humanidades; esto es, de disciplinas como la filosofía, literatura, estética, antropología, historia, sociología, psicología, teología, comunicación, etc. La revista está dirigida a investigadores, profesionales y estudiantes de pre y posgrado de educación, ciencias sociales y humanidades en general. Los artículos son sometidos a una evaluación y arbitraje por parte de reconocidos académicos que forman parte del Comité Científico. El contenido de los artículos de la Revista es de entera responsabilidad de sus autores. La revista emplea los servicios de Crossref para generar a sus artículos los identificadores de objetos digitales (DOI) correspondientes.

Leyenda de portada: Máximo, Luis (2018) *Kutichi*; óleo sobre MDF 82 x 61,5 cm.

Indizado en:

Directorios:



Base de Datos:



Repositorios:



Horizonte de la ciencia. Revista científica de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Año 1, no. 1 (ene. 2011)- Huancayo, Junín: Universidad Nacional del Centro del Perú, 2011-v.; 29 cm.

Semestral.

Depósito Legal: 2011-15024

ISSN: 2304-4330/2413-936X

Directores: Nicanor Moya Rojas/ Fabio Contreras Oré /Jorge Yangali Vargas.

1. Educación. 2. Investigación. 3. Ciencias Sociales. 4. Publicaciones periódicas.

Universidad Nacional del Centro del Perú. Facultad de Educación. Unidad de Postgrado. Biblioteca Nacional del Perú.

Evaluadores pares para este número:

Rubén Gómez Díaz, Julio Carhuaricra Meza, Daniel Cárdenas, Carlos Mezarina Aguirre, Jesús Téllez Rojas, Iván Méndez, Clorinda Barrionuevo Torres, Fabio Contreras Oré, César Lindo Pizarro, Sanyorei Porras, Saúl Jesús Mallqui, Zenón Depaz Toledo, Raúl Quincho Apumayta, Moisés Córdova Márquez, Ernesto Cruz Sánchez.

Para el monitoreo de similitudes *Horizonte de la ciencia* emplea TURNITIN.



Horizonte de la ciencia suscribe la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación, DORA.



Se recomienda a nuestros autores crear una cuenta en Google Académico para hacer un seguimiento personal del índice h de sus publicaciones.

Quienes publican en *Horizonte de la ciencia* pueden importar/exportar sus trabajos a través de su cuenta en ORCID.



Contenido

Editorial

- Inclusión de lo “originario” en los dispositivos de producción académica 07
Jorge Luis Yangali Vargas

Investigación en Humanidades

- Apuntes para una Poética del Actor Teatral 11
Jorge Prado Zavala
- Hablar y escuchar en el capitalismo tardío. Reflexiones sobre la Teoría crítica de Bolívar Echeverría 35
Stefan Gandler
- El problema del estatus moral 57
Matt Álvarez Flores

Investigación en Ciencias Sociales

- Actitudes de los padres hacia la homosexualidad de sus hijos 71
Marilú Uribe Hinojosa, Edy Silvia Javier Pérez y Ruth Magaly Arotoma Requena

Investigación en Educación

- Medidas socioeducativas y regenerativas que sustituyen la privación de libertad en la responsabilidad penal de los adolescentes. Caso Estado Mérida (Venezuela) 85
Melisa Quiroga de Sánchez, Sonia Zerpa Bonillo y Carlos Lizcano Chapeta
- Método de resolución de problemas y desarrollo de competencias en el área de Matemática en estudiantes de educación secundaria 101
Judith Esther Gavidia Medrano
- Influencia del aprendizaje basado en problemas en la actitud ambiental de los estudiantes de la institución educativa José Carlos Mariátegui, Pampachacra - Huancavelica. 109
Christian Luis Torres Acevedo, Hugo Augusto Carlos Yangali y Ángel Epifanio Rojas Quispe
- Perfil de dominancia cerebral en ingresantes a la universidad de Huancayo 121
Luis Yarlequé, Linda Navarro, Edith Nuñez, Maribel Padilla y Gustavo Álvarez
- Competencias ciudadanas desde las clases de Educación Física en las Facultades de Educación 133
Luis Alberto Tito Córdova
- Resolución de problemas matemáticos en el curso de Pensamiento Lógico Matemático I 149
Flaviano Armando. Zenteno Ruiz, Armando Isaías Carhuachin Marcelo y Tito Armando Rivera Espinoza

Formación universitaria y oportunidades laborales. Seguimiento a los graduados en Contaduría-Auditoría (UNIANDÉS, Ibarra) <i>Teresa de Jesús Molina Gutiérrez, Olga Germanía Arciniegas y Miriam Janeth Pantoja Burbano</i>	161
Modelo educativo y desafíos en la formación docente <i>Pedro Barrientos Gutiérrez</i>	175

Inclusión de lo “originario” en los dispositivos de producción académica

En los últimos números *Horizonte de la ciencia* ha asumido el enfoque intercultural. Parafraseando a David Lehmann (2015) no por estar dirigida específicamente a los pueblos indígenas ni por estar escrita en la lengua de los mismos; sino porque entiende que todos tenemos el derecho de conocer. La interculturalidad lo asumimos como un compromiso histórico con nuestras sociedades, cuya representación sigue siendo marginal.

Lingüísticamente hablando nos hemos trazado el reto de facultar a la(s) lengua(s) originaria(s) de nuestro entorno inmediato (quechua, primeramente) para que asuman consigo el discurso académico.

En América Latina se tiene la idea que el discurso académico solo es divulgable en inglés, español y portugués. Las revistas científicas sobreentienden que transmitir ciencia es hacerla a través de dichas lenguas. Postura hegemónica, en lo lingüístico, que a su vez niega y duda que sea posible producir “ciencia” en otras lenguas, más si estas son las originarias.

Fieles a las históricas prácticas discriminatorias las revistas académicas, cual dispositivos (Eduardo Aguado-López y Esther Vargas, 2016) del ejercicio del poder ignoran y no hacen esfuerzos para incluir las posibilidades epistémicas de las lenguas originarias, tanto para traducir a sus hablantes los valiosos hallazgos de la academia como para traducir sus propios hallazgos científicos que conservan y resguardan por años de la academia. En tal sentido, creemos que no se puede hablar de acceso abierto si en este concepto no están comprendidas las lenguas a las que se las ha clausurado todo acceso.

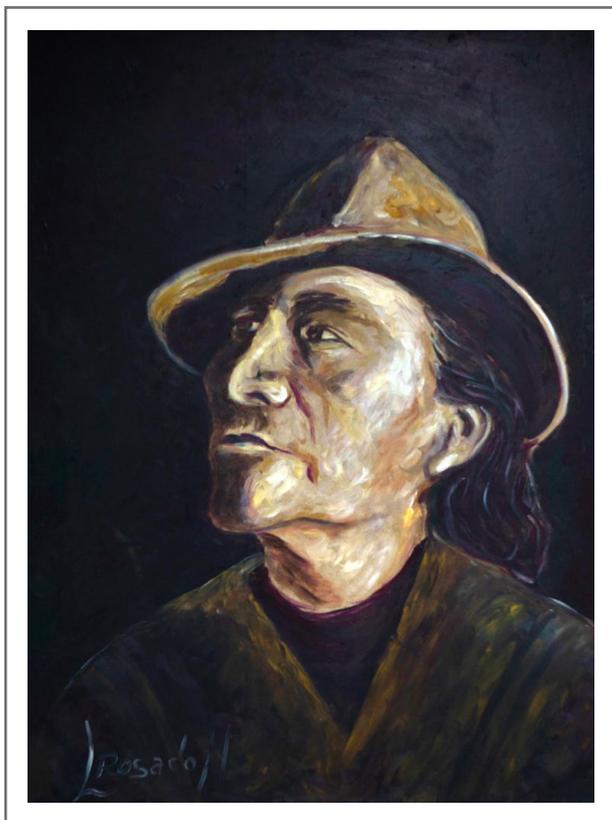
En los últimos años el impacto de las políticas interculturales ha dado sus frutos: la creación de universidades interculturales (Daniel Mato, 2011; Arabela Campos y Luciane Bello, 2017; Oscar Espinosa, 2017). No obstante, éstas aún no se han abierto a las epistemologías de los pueblos originarios que “justifican”, de un modo u otro, la existencia de dichas instituciones.

Hemos avanzado significativamente al visibilizar la problemática de la educación indígena; ahora se trata de buscar el diálogo en el seno del discurso más prestigiado: el académico. El derecho a la educación de los ciudadanos “originarios” es incuestionable, su derecho de acceso a la información científica es un desafío de reivindicación histórica y editorial. Por lo pronto, en nuestro medio una de sus lenguas se filtra marginalmente como palabras clave urgidas de glosarios y/o traductores, más adelante las encontraremos en los resúmenes y ulteriormente en artículos completos.

Jorge Yangali
Director

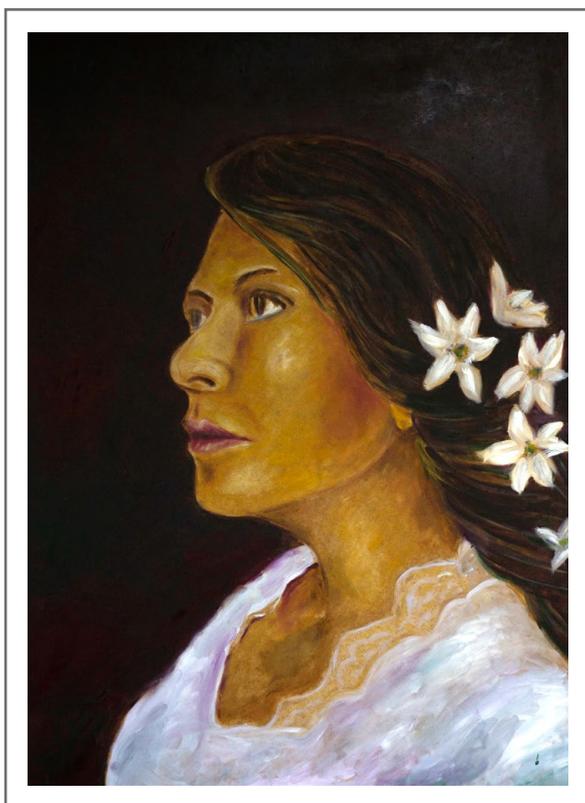
Referencias Bibliográficas.

- Aguado-López, Eduardo y Esther Juliana Vargas Arbeláez (2016) Reapropiación del conocimiento y descolonización: el acceso abierto como proceso de acción política del sur. *Rev. Colomb. Soc.*, 39(2), 69-88. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/rsc.v39n2.58966> Este
- Campos Oliven, Arabela y Luciane Bello (2017) Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS. *Horizontes Antropológicos* 23 (49): 339-374. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832017000300013>
- Espinosa, Oscar (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>
- Lehmann, David (2015) Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Nueva Época, 60 (223) , 133-170.
- Ramírez Montoya, María Soledad (2015) Acceso abierto y su repercusión en la Sociedad del Conocimiento: Reflexiones de casos prácticos en Latinoamérica. *Education in The Knowledge Society (EKS)* 16 (1) 103-118. <http://dx.doi.org/10.14201/eks2015161103118>



SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN EN
HUMANIDADES



Apuntes para una Poética del Actor Teatral¹

Likachiku lulaakap Harawikpa kilkaashakuna

*Jorge Prado Zavala**

Resumen

En las siguientes líneas intentaremos desarrollar una descripción del quehacer artístico del actor teatral: su definición, sus funciones, su misión en el arte teatral y su participación específica en la creación del sentido escénico.

Palabras clave

Poética, teatro, actor.

Shuukukuna limana:

Harawik, likachiku, lulaanila.

Recibido: 22 de agosto de 2017 / Corregido: 31 de marzo de 2018 / Aceptado: 29 de mayo de 2018.

* Filiación: Equipo Interdisciplinario de Investigaciones Escénicas (EIIE) del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS).

Datos del autor

Jorge Prado Zavala. Mexicano. Actor de teatro, investigador y docente en lengua, literatura y teatro. Doctor en Humanidades (Literatura) por la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México (UAM-I). Maestro en Literatura Comparada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Licenciado en Literatura Dramática y Teatro por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Correo: jpradoz@yahoo.com.mx Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0169-7255>

¹ Este ensayo es el núcleo de la primera tesis doctoral en México en tratar sobre el arte del actor (México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2012).

Notes for a Poetics of the Theatrical Actor

Abstract

In the next lines, we will try to develop a description of the artistic work of the theatre actor: his definition, his functions, his mission in the art of theatre and his specific participation in the scenic sense creation.

Keywords

Poetics, Theatre, Actor.

Notas para uma poética do ator teatral

Resumo

Nas próximas linhas, tentaremos desenvolver uma descrição do fazer artístico do ator de teatro: sua definição, suas funções, sua missão na arte do teatro e sua participação específica na criação do sentido cênico.

Palavras-chave:

poética, teatro, ator.

*“In recitante sonent tres linguae: prima sit oris,
Altera rhetorici vultus, et tertia gestus.”
Geoffroi de Vinsauf. La poética nueva (S. XII.)*

Hoy se sabe que todo el problema y el interés que el teatro implica giran en torno a la relación fugaz entre el espectador y el ejecutante del texto dramático en un espacio controlado. El ejecutante propicia la magia, es decir, las voces y los ademanes transformadores del espacio-tiempo cotidiano para volverlo un acontecimiento fuera de lo normal. Sus palabras y silencios, la disposición y despliegue de su cuerpo en el nuevo y volátil éter de la escena, nos cautivan y orientan hacia una experiencia no del todo definible. Es esa participación del ejecutante en la generación del fenómeno teatral una de las intrigas más interesantes en el campo de las artes y las humanidades. Llamamos al ejecutante teatral: Actor.

Aristóteles no nos habló mucho sobre el arte creativo del actor. El capítulo seis del *Arte poética* de Aristóteles se titula *Definición de la tragedia y Explicación de sus elementos*. Sobre el espectáculo dice: “es cosa seductora, pero muy ajena al arte y la menos propia de la poética, pues la fuerza de la tragedia existe sin representación y sin actores” (1450b, pp.18-20). La lectura inmediata de estas últimas líneas explica el desdén histórico de teóricos y críticos hacia el trabajo del actor en la realización integral de la obra dramática. Evidentemente el comentario hace referencia a la fuerza lírica del drama, fuerza que esencialmente trasciende lo efímero de su representación escénica. Aristóteles percibe al espectáculo como un elemento subordinado a la literatura, aunque, al parecer, en aquel tiempo iniciaba apenas el análisis de ambos modos discursivos (el arte efímero de la representación frente al arte perenne de la escritura). El hecho de que entre los elementos constitutivos de la tragedia le parezca la composición del canto (melopeya) el más importante (un elemento no registrable en el papel como para que su lectura ofreciera los mismos efectos que su representación en vivo), demuestra que no se había profundizado acerca de las peculiaridades de la puesta en escena.

Sobre el pensamiento y la elocución es el tema del capítulo diecinueve de la *Poética* aristotélica. Aquí se determina que “corresponde al pensamiento todo lo que debe alcanzarse mediante las partes del discurso” (1456a, pp. 36 y 37.) Se refiere a los recursos de la retórica, de la palabra. Muy importante resulta lo que se dice con respecto a los modos de elocución, “cuyo conocimiento corresponde al arte del actor y al que sabe dirigir las representaciones dramáticas; por ejemplo, qué es un mandato y qué una súplica, una narración, una amenaza, una pregunta, una respuesta y demás modos semejantes” (1456b, pp. 8-11). Con esto, Aristóteles especifica que el ámbito del quehacer del actor (y también el del director de escena) es el de la interpretación verbal. También se deslinda (con gran honestidad) del estudio serio de un arte que no considera dentro del margen de su competencia: “en cuanto al conocimiento o ignorancia de estas cosas no se puede hacer al arte del poeta ninguna crítica seria. [...] Quede, pues, esta consideración a un lado, como propia de otro arte y no de la poética” (1456b, pp. 14, 15, 18 y 19.) Si mediatizamos la lectura de “seria” con un poco de atención, habrá que reconocer que el filósofo no está juzgando de poco serio al arte del actor, sino a la posibilidad misma de hacer ese juicio dado que no corresponde a su esfera de competencia. En otras palabras: Aristóteles no elabora una poética del actor.

Aristóteles considera que el ejercicio particular de la voz y su modulación es un dominio que pertenece exclusivamente a sus ejecutantes. Lo mismo podría decirse de su gestualidad, su expresión corporal. Es una lástima que, por falta de una metodología clara para su análisis

sis, principalmente, el campo de la actuación no haya sido estudiado por el filósofo con más profundidad. De ahí que se nos negara por siglos la sistematización de una *Poética actoral* integral.²

Dejando de lado las rigurosas limitaciones de la teoría y la crítica para usar las ventajas y libertades de la narrativa ficcional, Umberto Eco propone una hipótesis acerca de cómo sería, o hubiera sido, una segunda parte de la *Poética* que en el imaginario de los lectores más devotos de Aristóteles estaría dedicado precisamente a completar sus reflexiones sobre la comedia (cap. v de la *Poética*). En *El nombre de la rosa*, Eco plantea cuál hubiera sido el contenido general, de alto interés por cierto para los actores:

La comedia nace en las *komai*, o sea en las aldeas de campesinos: era una celebración burlesca al final de una comida o de una fiesta. No habla de hombres famosos ni de gente de poder, sino de seres viles y ridículos, aunque no malos. Y tampoco termina con la muerte de los protagonistas. Logra producir el ridículo mostrando los defectos y los vicios de los hombres comunes. Aquí Aristóteles ve la disposición de la risa como una fuerza buena, que puede tener incluso un valor cognoscitivo, cuando, a través de enigmas ingeniosos y metáforas sorprendentes, y aunque nos muestre las cosas distintas de lo que son, como si mintiese, de hecho, nos obliga a mirarlas mejor, y nos hace decir: Pues mira, las cosas eran así y yo no me había dado cuenta. (Eco. 1988, p. 571).

Vale la pena observar aquí el paralelismo entre la función social de la comedia propuesta por Eco en su versión apócrifa de Aristóteles y la función social del actor, llamado a veces comediante: Una idea superficial del actor nos lo suele presentar como alguien que miente, aunque en su arte de hecho nos obliga a mirar mejor sobre las cosas. Eco también aventura un primer párrafo apócrifo a manera de prólogo para esa sección perdida de la *Poética*:

En el primer libro hemos tratado de la tragedia y de cómo, suscitando piedad y miedo, ésta produce la purificación de esos sentimientos. Como habíamos prometido, ahora trataremos de la comedia (así como de la sátira y el mimo) y de cómo, suscitando el placer de lo ridículo, ésta logra la purificación de esa pasión. Sobre cuán digna de consideración sea esta pasión, ya hemos tratado en el libro sobre el alma, por cuanto el hombre es –de todos los animales– el único capaz de reír. De modo que definiremos el tipo de acciones que la comedia imita, y después examinaremos los modos en que la comedia suscita la risa, que son los hechos y la elocución. (Eco. 1988, pp. 566 y 567).

La elocución, es decir el dominio del arte del actor, vuelve a ser el modo por el cual el género consigue su eficacia. Acaso con mayor experiencia y observación Aristóteles hubiera dedicado alguna sección a la actuación. También es muy posible que no haya escrito nada más sobre la comedia ni sobre el actor que lo ya escuetamente contenido en los capítulos originales de la *Poética*. La *Poética* es considerada como una de las primeras y más importantes obras teóricas sobre arte, literatura y teatro. Los dichos del filósofo griego perduran como referencia dogmática, no sólo en cuanto a formas y contenidos de la poesía, sino como base de la tendencia realista que marcó el nacimiento estético de “Occidente” (entendido como una civilización eurocentrista). Sin embargo, leer esta obra como un mero recetario para los creadores, o bien, como un *checklist* para los críticos, trae graves riesgos:

2 Por “integral” queremos referirnos a una poética comprendida desde el entendimiento del sujeto creador de la obra artística conocida como actuación, y no solamente desde la perspectiva del espectador crítico.

Así, la hermenéutica tradicional del discurso original que comprendió al teatro como dimensión privilegiada del conocimiento, cúspide del hacer artístico y origen de la sabiduría, la *Poética* de Aristóteles, no sólo fragmentada y fragmentaria, perdida y hallada en un laberinto lingüístico irreparable, se convirtió en preceptiva y premática de una técnica literaria ajena a su realización escénica o en fundamento de una estética incapaz de discernir la realidad escénica del aquí y ahora efímero del teatro; o un capítulo de interés filosófico en la sistematización científica del legado aristotélico o recetario de fórmulas dramáticas, incomprensibles fuera del contexto sistemático del pensamiento que la produjo. (Luis de Tavira, 2010, pp. 8 y 9)

Con respecto al arte del actor visto por esa “hermenéutica tradicional” como accesorio prescindible, hay que advertir que:

Tal impostura de la tradición estética acostumbra justificarse en aquella afirmación aristotélica que desde una inexacta traducción del texto de la *Poética* parece considerar la representación escénica del drama como irrelevante para el discurso poético [vi.1450b.18-20], cuando lo que en realidad confiesa Aristóteles con honestidad filosófica es la imposibilidad de su discurso para referirse a la consistencia efímera y variable del fenómeno escénico, al que reconoce como el más respetable enigma en que se realiza el acto poético de la *mimesis* dramática [xix.1456b.1319]. (Luis de Tavira, 2010, p. 5)

Por lo tanto, los elementos específicos precursores para una poética del actor sugeridos en el *Arte Poética* de Aristóteles son:

1. Aristóteles sienta las bases generales para el estudio formal de la creación artística. Los actores no deberían ignorar nociones como: mimesis, tragedia, anagnórisis, catarsis, peripecia, fábula, trama. De Tavira resume, para el actor:

Podemos entender la actuación como aquella *poiesis* [creación artística] que crea la *praxis* [quehacer orientado] que consuma la *peripecia* [desarrollo del conflicto] del drama en que consiste la existencia como personificación, cuyo efecto irracional es una *catarsis* [liberación espiritual mediante horror+compasión] cuya intensidad vital consigue la finalidad esencial del drama como arte. La *anagnórisis*, es decir, el conocimiento de la realidad como acontecimiento, esto es, como cambio. (2010, pp. 9 y 10).

2. Que los modos de elocución (la voz) son el dominio del arte del actor. Entre los griegos la actuación estaba dispuesta por máscaras y coturnos, lo que seguramente limitaba mucho el movimiento y la gestualidad. Desde entonces la aplicación de todos los recursos de la voz ha sido esencial para animar un personaje.

3. Aristóteles NO desarrolla una teoría sobre el arte del actor. Al observar que los modos de elocución son su dominio, además de referirse a la interpretación verbal y la expresión oral sólo deja en claro la forma tan compleja como es representado el discurso artístico frente al espectador, nada más (y nada menos). Se sigue buscando e intentando construir una *Poética actoral*. Mientras, no es correcto hablar de actores aristotélicos o no-aristotélicos.

Hoy, aunque en la mayoría de las obras de teatro la palabra juega un papel esencial (casos aparte son la pantomima, el teatro-danza, etc.), un papel que ha sido analizado a profundidad en toda la historia de la crítica y la teoría literaria, no suficientes estudiosos realmente han reconocido el valor de la representación escénica. Sin embargo, la importancia del espectáculo,

del oficio de los actores y de los decorados sobre el escenario, ya se hacía patente en estas palabras del siglo XVI (coetáneas al Renacimiento y próximas al Barroco):

En haziendo el poeta el poema actiuo, luego lo entrega a los actores para que hagan su oficio; de manera que, como muerto el enfermo, espira el officio del medico y empieza el del clérigo, hecho el poema actiuo, espira el officio del poeta y comienza el del actor, el qual está dividido en las dos partes dichas, en el ornato o en el gesto y ademán; y, si no lo entendéys agora, escuchad: ornato se dize de la compostura del teatro y de la persona, y ademán aquel movimiento que haze el actor con el cuerpo, pies, braços, ojos y boca quando habla, y aun quando calla algunas vezes. (Alonso López Pinciano, 1596, 534 y 535 [521 y 522]. Redacción original).

Importa atender cómo, mediante una ingeniosa comparación, el Pinciano equipara el oficio del poeta con el del médico, que cuando muere el enfermo cede su puesto al clérigo. De ese modo, cuando el escritor acaba su tarea, empieza la del actor, y aún más diríamos de todo un complejo de elementos que en la actualidad la semiología intenta abarcar en toda su extensión. Tradicionalmente, el estudio de la literatura dramática se ha limitado al texto escrito. Afortunadamente, se tiende cada vez más a estudiarla desde una perspectiva integral, que no omita lo espectacular. Se confirma que la palabra (ya escrita, ya oral), no es nunca el único elemento a tener en cuenta en la lectura de una obra dramática: el teatro es, además de literatura en la mayoría de las ocasiones (puesta en papel), espectáculo (puesta en escena), y por eso es el más complejo entre los géneros literarios y el que conlleva, necesariamente, una recepción más dinámica. Continuamos esta consideración con otra puntual observación del Pinciano: “En manos del actor está LA VIDA del poema.”

3 **En manos del actor está la vida del Poema, de tal manera que muchas acciones malas por el buen actor son buenas, y muchas buenas, malas por actor malo, esto significo el Poeta Epigramático, quando dixo.**

*El libro que agora lees Fidentino,
Tu te lees y entiendes de manera
Que dexa de ser mio y se haze tuyo.*

(Alonso López Pinciano, 1596, 537 [524])

Como vemos, el Pinciano ya entendía que la literatura se transforma, por voz y cuerpo en vivo del actor, en una obra completa por fin, como si el actor escribiera las últimas frases, las determinantes del significado total, sobre la página en combustión del escenario. Como un resumen del universo barroco, el *Diccionario de autoridades* de 1726 concluye que lo propio del actor, aquello que lo define es, sencillamente, hacer: “Literalmente significa la persona que hace.” Acto=acción, actuar=hacer, de acuerdo con sus raíces latinas.

ACTOR. f. m. Literalmente significa la persona que hace; pero en este sentido no tiene uso, sino entre los Comediantes, que al que representa con primor le llaman Buen actor. Le tiene en lo forense, y legal, y vale el que propone, ù deduce su acción en juicio, ò el que pide, ò acusa à alguno. Es voz puramente Latina. Lat. *Actor, is. Qui alium in jus vocat, aut iudicio sistit.* ORDEN. DE CAST. lib. 2. tit. 12. l. 5. Mandamos que nuestros Procuradores Fiscales no pidan, ni lleven derecho, ni salario alguno de las partes del actor, ni del acusado. QUEV. FORT. Dividiera-se todo el Imperio en confusión de actores y reos, y Jueces sobre Jueces, y contra Jueces. ARTEAG. Rim. fol. 48.

*Y de voluntaria ausencia
seas rto, y el actor.*

(Diccionario de autoridades, 1726, p. 71, 2)

Se precisa, eso sí, que entre los comediantes (o sea en el gremio teatral): “al que representa con primor le llaman buen actor.” El *primor* es un concepto vigente hasta nuestros días: “Destreza, habilidad, esmero o excelencia en hacer o decir algo. Arte, belleza y hermosura de la obra ejecutada con él.” (DRAE 2006: 1200.) Entre todas estas definiciones todavía ha hecho falta caracterizar las destrezas, las habilidades y el arte del actor como lector con el prisma de teorías más recientes.

Para nuestros propósitos, particularizaremos todo nuestro estudio sobre aquel actor cuyo trabajo se apoya en un texto dramático.

Conocer y apreciar las estrategias de lectura que desarrolla el actor dramático desde la exploración incipiente del texto escrito, pasando por todo el proceso de análisis, ensayos y representación, hasta su retroalimentación en la recepción del espectador, es pertinente para emprender una Poética del Actor.

El uso que el actor hace de su cuerpo le permite evolucionar como lector, de ser pasivo-contemplativo a activo-vivencial. Al actor no le basta con apreciar, emocionarse y reflexionar con su lectura. La lectura del actor activa la máquina de su cuerpo para hacerse uno con lo otro: representar al personaje y sus situaciones. El actor empata su vida real con la vida ficcional de la literatura. En ese tránsito, el compromiso del cuerpo es ineludible y eso lo hace una experiencia vivencial. *Ergo*: La lectura del actor es una lectura vivencial.

La importancia que estas observaciones tienen para los estudios de la literatura y el teatro no son pocas. Primeramente, complementan el conocimiento de un arte tan complejo que hasta hace pocos siglos³ comenzó a tomarse como un quehacer serio: el arte teatral y a su oficiante el actor. El mismo Aristóteles reconoció que ese ámbito le estaba vedado por desconocimiento. El hecho de que hoy contemos con más y mejores herramientas para entender sus procesos creativos, así como para su análisis y sistematización, es digno de apreciarse. En

3 Podríamos afirmar que es a partir del siglo XVI que se empieza a respetar profesionalmente el oficio del actor en su versión moderna-Occidental (acaso con la Comedia Italiana y el Teatro Isabelino). El teatro oriental es una historia aparte que partiría desde un punto que en otras latitudes llamamos Medioevo. Junto con la canonización social del estamento actoral aparecen las primeras notas preceptivas, reglamentos y apreciaciones estéticas del oficio.

segundo lugar, hay que reconocer que las estrategias que hacen de la lectura del actor una experiencia estética profunda (vivir la literatura) no son de ningún modo impertinentes para ser aprovechadas por todo tipo de estudiosos y/o amantes de las letras. La práctica de la lectura actoral desarrolla, además: la sensibilidad estética, el conocimiento por la literatura y el arte, habilidades de comunicación lingüística y corporal, actitudes solidarias para la lectura y el trabajo en equipo (la literatura como experiencia cultural comunitaria) y aptitudes de creatividad. En tercer lugar, es evidente que la lectura actoral facilita socializar la literatura (no sólo la dramática sino, mediante adaptaciones, también la narrativa, la lírica, la ensayística, e incluso tipos textuales no literarios), con lo cual se promueve su goce y estudio. El teatro genera nuevos lectores y desarrolla el gusto por la lectura. El actor y la actuación son agentes importantes para la promoción y difusión de la literatura, el arte, la cultura. Finalmente, si respetamos la obvia *intentio* del dramaturgo de escribir pensando en la escena, entonces es inconsecuente e inapropiado desconectar la posibilidad representacional que el texto dramático encierra y la participación indispensable del actor. Nos orientaremos a continuación a analizar un instrumento esencial para la lectura actoral, mismo que no contempla ningún otro paradigma de lector: el cuerpo.

El cuerpo del actor es ante todo el lugar donde se confrontan y ponen en diálogo o en crisis la literatura y el espectáculo. En el cuerpo del actor se vierten las sustancias del texto dramático para, con su imaginación y potencias físicas y emocionales, convertirse en renovada (actualizada, recontextualizada, reterritorializada) expresión artística.

Las inquietudes acerca del funcionamiento orgánico o corporal del actor en busca de principios universales que valieran para todas las tradiciones o culturas, principalmente para las occidentales ante las orientales, han encontrado un cierto orden en los consensos de The Internacional School of Theater Anthropology, fundada en 1979 con el impulso de Eugenio Barba, en una nueva disciplina que nos reúne en torno a la naturaleza del actor:

Originalmente el término antropología era comprendido como el estudio del comportamiento del hombre no sólo a nivel socio-cultural, sino también a nivel biológico. ¿Qué significa entonces antropología teatral? Es el estudio del comportamiento del hombre a nivel biológico y socio-cultural en una situación de *representación*. (1986, p. 184, se repite en p. 198 y en otras secciones y documentos).

La materia principal de análisis de la antropología teatral es entonces el comportamiento humano sobre la escena. Es claro que el comportamiento del actor se deriva de su conducta cotidiana. Sin embargo, en escena ese comportamiento deja de ser cotidiano.

Utilizamos nuestro cuerpo de manera sustancialmente diferente en la vida cotidiana y en las situaciones de “representación”. A nivel cotidiano tenemos una técnica del cuerpo condicionada por nuestra cultura, nuestra condición social, nuestro oficio. Pero en una situación de “representación” existe una utilización del cuerpo, una técnica del cuerpo que es totalmente distinta. Se puede, pues, distinguir una técnica cotidiana de una técnica extracotidiana. (1986, pp. 184 y 185, se repite en p. 203).

La única y verdadera “discusión sobre el actor” en la cultura occidental, opina Barba, es la discusión que hace contrastar la “técnica de identificación” con la de “alienación” (*Verfremdung* [distanciamiento]). Esta discusión, que ha llevado a muchos malos entendidos, observa, encuentra sus raíces en un problema que no pertenece al mundo del actor. Empezó con Diderot y otros filósofos del siglo XVIII, en forma de discusión sobre problemas filosóficos y psico-

lógicos que tan sólo utilizaban al actor como ejemplo (1986, p. 371). Para Barba, cuyo enfoque es transcultural, existen elementos comunes en todas las técnicas y tradiciones actorales. Las denomina principios que retornan, y se reflejan en tres aspectos:

1. La personalidad del actor, su sensibilidad, su inteligencia artística, su individualidad social que vuelven a cada actor único e irrepetible.
2. La particularidad de la tradición escénica y del contexto histórico-cultural a través de los cuales la irrepetible personalidad del actor se manifiesta.
3. La utilización del cuerpo-mente según técnicas extra-cotidianas basadas sobre principios-que-retornan transculturales. Estos principios-que-retornan constituyen aquello que la Antropología Teatral define como el campo de la pre-expresividad. (Barba, 1992, p. 27).

Cuando el oficio del actor implica una búsqueda personal de su *bios* escénico, se despierta la actitud de un aprendizaje constante, la de un investigador.

La profesión del actor se inicia en general con la asimilación de un bagaje técnico que se personaliza. El conocimiento de los principios que gobiernan el bios escénico permite algo más: *aprender a aprender*. Esto es de enorme importancia para quienes eligen superar los límites de una técnica especializada o para los que se ven obligados a hacerlo. En realidad, *aprender a aprender* es esencial para todos. Es la condición para dominar el propio saber técnico, y no ser dominados por él. (1992, p. 26).

Aprender a aprender es lo que, de hecho, ya ha permitido que un actor como Stanislavski, quien constantemente se renovara, se volviera investigador y aportara entonces, además de una creación escénica original, un conocimiento estético significativo.

Ahora bien, actuar, en tanto que interpretar diferentes roles, es lo que de hecho todos hacemos, mediante nuestras conductas, dependiendo del escenario social que nos toque atravesar. La actuación teatral, sin embargo, es singular, por concentrar toda la capacidad actoral del individuo en el espacio-tiempo concreto de la representación escénica. “Reflexionar sobre la actuación es siempre un preguntar continuo sobre el enigma de ese devenir humano que todavía llamamos teatro y que es un incesante preguntar sobre el enigma del teatro que todavía llamamos acontecer humano” (de Tavira, 1999, *El espectáculo invisible*. p. 11).

Buscamos un boceto para propiciar lecturas analíticas e interpretaciones escénicas alternativas que estimulen la actividad crítica del actor tanto en el plano de la creación artística como en el de la investigación. Nos dice Carmen Leñero “El teatro no es sólo espejo de la realidad, sino laboratorio y crisol de nuevas vivencias de lo real” (Leñero, 2003, p. 230).

Como sabemos, tanto el instrumento como la obra creativa del actor confluyen en un mismo elemento que es su cuerpo. Mediante su cuerpo y en su cuerpo, el actor construye el discurso ficcional de una fantasía con grandes potenciales somáticos. El paso lógico es recuperar la experiencia del cuerpo actoral para entender los procesos que articulan su discurso creativo.

Se dice que el teatro es la suma de todas las artes. Si no es así, por lo menos es uno de los medios de comunicación más complejos. Es, por lo menos, el arte que no excluye a ningún arte. Es quizá el arte más humanista. Baste recordar que en una representación teatral el trabajo de creación se da simultáneamente con el acto contemplativo del espectador y que el

artista creador, el actor, es al mismo tiempo parte de la creación misma, es decir, su propia obra de arte:

Cadena de
suplantaciones
para hacer presa del sentido.
(Leñero, 2000, p. 80)

Parfraseando a Paulo Freire (*Pedagogía del oprimido*), el teatro no se enseña: se aprende. Con esto queremos decir que, como práctica artística, la manera más directa de estudiar el teatro es hacerlo. Pero también hay actores que se cuestionan, buscan respuestas, generan ideas y las escriben. Entonces es posible la existencia del actor-investigador. Lleva algunos años y muchas críticas y descalificaciones entender que para realizar un trabajo como actor-investigador tiene uno que desdoblarse. No hace falta optar radicalmente entre la creación artística o la investigación académica, como algunos todavía sugieren. Se trata de una cuestión de momentos alternados. Esto es: se puede primero actuar, luego reflexionar y finalmente escribir. El conocimiento que tiene el actor de sí mismo es fundamentalmente empírico pues el actor lee, y mucho, pero principalmente aquellos textos que le sirvan de partitura o complemento para ejercitar sus pasiones artísticas.

Cuando sentí por primera vez interés por interpretar algunos de los grandes papeles de Shakespeare, intenté sacarles partido leyendo todo lo que pudiera sobre ellos. Toda mi vida he leído vorazmente, aunque siempre he sido capaz de pasar al galope con demasiada rapidez a través de la enorme cantidad de materias a cuya digestión debería haber dedicado más tiempo. Pero creo que me las arreglé para retener una buena cantidad de información. (John Gielgud, 2001 [1991] *Interpretar a Shakespeare*. p. 47).

En otras palabras: El actor teatral es un filólogo empírico cuya especialidad en particular consiste en analizar y ejecutar las estrategias por las cuales se puede animar corporalmente al poema dramático. Si bien hoy la lectura de la obra dramática puede limitarse a la apreciación literaria, todos los lectores imaginan una resolución espectacular con actores ideales. Es casi imposible expresar en términos rigurosamente conceptuales, objetivamente descriptivos, el proceso creativo del actor. Su arte se despliega en complejas combinaciones de acción, diálogo, silencios, tensiones.

Muchos se quedan perplejos frente a una aparente contradicción: ¿por qué, justo en el momento en el que intentamos ir más allá del conocimiento obvio sobre el teatro, las palabras se niegan a ser científicas, claras, esculpidas en definiciones? ¿Por qué se vuelven líricas, sugestivas, emotivas, intuitivas, vuelan de una metáfora a otra y no indican directamente y sin dudas las cosas a las cuales se refieren? Esta perplejidad desemboca a menudo en una respuesta estéril; si las palabras parecen imprecisas quiere decir que también aquello de lo cual hablan es impreciso. Si son personales, quiere decir que indican algo exclusivamente personal. (Barba. 1992. p. 70).

Traducir esa dinámica en una estructura textual estable tiene que resultar en una retórica encabalgada entre la objetividad y la subjetividad.

El Teatro es el arte de la utopía humana,
Que cree en la posibilidad de alterar
El curso inalterable de la historia.
(de Tavira, *El espectáculo invisible*).

Desde luego, actuar en un escenario teatral es un gozo, pero un gozo que se padece. Actuar significa llorar, sufrir de verdad las cuitas del personaje, la insatisfacción del director, la incompreensión del texto dramático, los desvelos memorizando líneas, explorando tonos verbales y gestuales, lo exhaustivo de los últimos ensayos, las incertidumbres sobre la recepción del espectador. Casi nunca el actor se cuestiona qué utilidad podrá tener todo este calvario en su vida, ni en la vida de otros. ¿Por qué entonces el gozo? Porque ser actor significa hacerse de una idiosincrasia, de unas condiciones de vida especiales, es decir:

1. La actitud vital es la de un creador.⁴ La profesión actoral, si bien no es de las más remuneradas ni reconocidas, acaso sea de las más nobles, pues incluso en el ejercicio de un espectáculo pro-anarquista o pro-revolucionario, el actor no hace sino poner en discusión una serie de ideas y sentimientos, prestando para ello, de manera constructiva y plena de creatividad, su cuerpo, su mente, su persona entera.
2. Alguien con propuestas de mundo. El actor trae puntos de vista de otras épocas, lugares y/o mundos y voces imaginarias, con respuestas, soluciones, o bien, nuevos problemas o cuestionamientos que nos despiertan y arrebatan a un nuevo aquí y ahora posibles.
3. En otro tiempo chamán o sacerdote, la imagen más cercana a las facultades del actor es parecida a la de un caballero andante de nuestro tiempo, un “superhéroe”, con una identidad llena de misterios y con una misión positiva en el cosmos, en un oficio donde es creador, instrumento y obra, simultáneamente. No es sorprendente que a los actores más reconocidos se les equipare con estrellas en la constelación del imaginario colectivo.
4. Porque actuar, ya sea en el teatro (como artista) o en la vida cotidiana (como actor social: activista), siempre es mejor que no actuar.

En términos mítico-arquetípicos, el oficio del actor teatral recupera una función casi perdida de antiguos sacerdotes, como es intermediar entre la humanidad y lo otro, lo desconocido. Ser actor -entonces- ofrece una posibilidad de comunicación con los fantasmas propios y los del inconsciente colectivo, un puente con el pasado, el futuro, otros continentes y con el más allá. Es una forma de viajar, tanto por el universo, con la ayuda de la imaginación, como hacia el interior de uno mismo.

La primera herramienta que el actor anhela en sus manos, frente a sus ojos, es su partitura, es decir, el texto dramático. Adicionalmente, el actor no evade, orientado por el director o el mismo grupo de trabajo, la revisión de otros documentos que amplíen y profundicen la comprensión de la historia, el personaje y la ideología que va a representar. No es difícil inferir que este camino laberíntico de aprendizaje abreva de la competencia que el actor desarrolle como lector en todos los sentidos, no solamente de textos literarios (narrativa, poesía, ensayo, además de drama); sino de escrituras provenientes de otras disciplinas (ciencia, periodismo, etc.), incluso de “literaturas” no siempre lingüísticas, tales como las artes visuales (como en los estudios comparatistas de Arnold Hauser, *et al*), el cine (tomado muy en serio desde Walter Benjamin), la arquitectura (analizada por Frederick Jameson), la moda (considerada por Roland Barthes), la gastronomía (*vg* a la manera de Italo Calvino), el cómic (visto por Alexandro Jodorowsky como la literatura del siglo XX), etc. Más específicamente, cuando el actor lee

4 Incluso en las concepciones de Alfred Jarry y Antonin Artaud, la *patafísica*, la destrucción, la anarquía, la revolución, la peste y la crueldad son elaboraciones metafóricas de un desfogue catártico que, aunque agresivo y hasta violento, resulta creativo.

como intérprete-ejecutante (o *performer*), su investigación acota el universo epistemológico al contexto de un guion.

El guion (el texto para la representación) no siempre deriva de una obra dramática, pues puede ser un poema, un cuento, una premisa para improvisar, una imagen, etc. El actor sabe que la primera lectura es apenas el comienzo de un largo viaje consistente en relecturas del guion (lentas, en voz alta, con reiteraciones sobre distintos momentos, memorizaciones de voces y acciones físicas), es decir la lectura del texto; así como en la búsqueda de referentes directos e indirectos de los personajes leídos y sus situaciones (semblanza e intención del autor, contexto de producción, ideología, perspectiva estética, pragmática del habla, etc.), o sea la lectura del subtexto. Así el actor, entre denotaciones y connotaciones, entre el papel y su cuerpo, entre su persona y el personaje, hace el rol de un filólogo muy riguroso, mismo que en su análisis llega a comprometerse de manera empática con su objeto de lectura.

Para el director y para el actor, el texto es una especie de escalpelo que nos permite abrirnos a nosotros mismos, trascendernos, encontrar lo que está escondido dentro de nosotros y realizar el acto de encuentro con los demás; en otras palabras, trascender nuestra soledad. (Grotowski, 1989, p. 51).

El actor debe sentarse a estudiar todo un material literario, teórico y crítico, antes de poder pararse en el escenario, en una serie de jornadas que denominamos *trabajo de mesa*. En estas sesiones:

1. Se determina con claridad el concepto de la puesta en escena. Esto se debe a que el texto dramático, por sí solo, no determina la naturaleza completa del espectáculo que se va a generar. Lejos de ser un defecto por carencia, es una virtud en función de las posibilidades creativas que propicia. La literatura dramática es un pre-texto para el espectáculo, un discurso que aún debe ser planeado y organizado en la mesa, para luego ser desarrollado en los ensayos y, más adelante, consolidado con cada función. En la mesa se hace la pre-producción del espectáculo (escoger el texto, estudiar su contexto cultural, seleccionar el reparto) y se toma una de las decisiones más importantes, que es la de cuál ha de ser el punto de vista a defender ante el tema a representar (y empapar al elenco con esta visión.)
2. El actor deja de leer un texto dramático literario y comienza a ejecutar una partitura de tareas escénicas. El texto dramático deja de verse como literatura, es decir, como ideas, emociones, historias y personajes puestas en papel, para verse ahora como la posibilidad real de una puesta en escena.

Una vez realizado este trabajo, que suele ser la parte más intelectual de una puesta en escena, se pasa a conectar el papel con el resto del cuerpo del actor: voz, huesos, músculos, nervios, corazón, etc., en el proceso de los ensayos. Como consecuencia contundente de este proceso, se da una reacción virtualmente incendiaria para aquellos que sólo pueden apreciar el texto dramático como literatura encerrada en un libro: El actor comete el acto de rebeldía de liberar a esa literatura de su prisión de papel. En nuestro contexto histórico actual, donde los seres humanos nos auto-esclavizamos encadenándonos a la televisión y a la internet, el actor hace explícito que desde siempre el leer es una acción rebelde.

También somos una realidad que aún no somos, por eso sabemos que estamos en la realidad para realizarnos. En el teatro, el actor se realiza para realizar al personaje. Gracias al teatro, la humanidad se humaniza porque se personifica. Así, el mundo dependerá del

teatro que realice; somos responsables del mundo que inventamos. (Luis de Tavira. *El espectáculo invisible*. p. 113).

En la Antigüedad sólo los sacerdotes leían y escribían; siempre estuvo especialmente prohibido a los esclavos; fueron los fenicios quienes socializaron la escritura entre comerciantes. Entre griegos y romanos sólo maestros y aristócratas podían cultivarse. En el Medievo, la cultura estuvo encerrada en bibliotecas y conventos, y poca gente entendía las misas en latín. La literatura se *vulgariza* (se hace popular) con el nacimiento de las lenguas romances. Entre el Renacimiento y el Siglo XIX (pasando por el Barroco, el Neoclasicismo, el Romanticismo, el Realismo y el Naturalismo) era visto con sospecha que una mujer leyera y/o escribiera fuera de la iglesia. El siglo XX es el de la verdadera Revolución del Lector. Sabiendo esto, no es extraño que en nuestro siglo XXI aún haya poderes que opriman a los pueblos en la mansa ignorancia negándoles el acceso a la educación, es decir, a su libertad. *Ergo*: la labor del actor como *lector por horas* (muchas horas en la mesa y otras tantas sobre el escenario) para su sociedad es insurgencia pura.

Ahora hablemos sobre los ensayos. Los ensayos (los no escritos) implican el periodo de mayor incertidumbre en un proceso de montaje. Son también el tiempo preciso para buscar y, de preferencia, hallar el mayor número posible de respuestas. Orientado por un claro concepto escénico (idealmente hablando), el actor no tendría necesidad de preguntar nada, pero, si lo ha de hacer, éste es el momento.

La importancia del ensayo en la vida diaria del actor consiste en que en él puede ejercerse un accionar real sobre la ética, como aquel comportamiento personal que no rinde cuentas a la colectividad sino a sí mismo. [...] Ensayar constituye una apología del error. Su razón de ser es el error, a diferencia de la función del teatro, donde su razón es lo exacto y lo preciso. (Alberto Villareal Díaz, 2006, p. 50) .

Se trata de diseñar, entender, asimilar y, sobre todo, repetir diálogos, trazos y tareas (al ensayo, en francés, se le dice *répétition*.) Además, para el actor el ensayo es un espacio para debatir posibilidades e interactuar con sus compañeros en los juegos creativos del teatro (improvisar, sorprender, enmascarar, fingir.) Al actor le sirve repetir, probar, interactuar y discutir en los ensayos porque...

1. Los ensayos dan seguridad. Son parte integral del entrenamiento del actor, la más directamente relacionada con el proceso de la puesta en escena.
2. Los ensayos son el lugar por excelencia para experimentar, en el sentido de proponer y probar cosas nuevas.
3. Los ensayos son el lugar perfecto para aprender, memorizar, equivocarse, revisar y corregir.
4. Es en los ensayos donde el actor tiene la oportunidad de proponer su punto de vista en el discurso efímero que se proyectará sobre el escenario.

Curiosamente, el actor casi no discute ni plantea su punto de vista verbalmente, sino mediante su conducta personal (entre disciplinada y rebelde) y a través del estilo personal que imprime a su personaje.

Reflexionemos sobre las funciones. Es admirable que, aunque puede haber mil razones para cancelar una función de teatro en una temporada programada, ésta casi siempre se dé. Por esta

razón, el teatro debería de ser visto siempre como un negocio seguro, como una profesión seria, responsable, capaz de garantizar el poder vivir de ella. Sin embargo, acaso por el desgaste físico, emocional y económico que implica una sola función, a veces parece que el actor, más que vivir del teatro, vive para él, como se ve en nuestras notas acerca de las representaciones:

1. Las funciones deben actuarse perfectas, sin errores y, sin embargo, completamente espontáneas y abiertas a la inspiración.
2. Los momentos de inspiración son escasos, así es que es mejor toparse con ellos mientras se trabaja.
3. Es en una función donde el actor percibe, precisamente, que funciona.
4. En el momento de la representación, el actor ya no piensa: actúa. Lo que se llama línea de pensamiento, y que en la cotidianidad varía tanto como la vida real, es ahora para el actor un algoritmo preciso de tareas escénicas específicas, en un ambiente predefinido y extra-cotidiano.

El actor y profesor Héctor Téllez, del Colegio de Literatura Dramática y Teatro de la UNAM (ClidyT), hablaba de la sensación de actuar como la de un prisionero condenado a muerte que no puede, ya en la cámara de gases, escapar a su situación. No tiene más alternativa que morir. No puede resistir por mucho tiempo la respiración, así que su última bocanada es profunda... y mortal. La mayor experiencia de su vida es así, al mismo tiempo, la más honda y la más letal. Similar es la emoción que siente el actor. El actor en la representación se siente intensamente vivo e infinitamente indefenso, vulnerable, mortal en la efímera comunión del teatro. Las diferencias con el condenado a la pena capital son que el actor sobrevive, y que -casi siempre- pide más de ese gas letal.

Al terminar la temporada de funciones de *Cuarteto* de Heiner Müller, bajo la dirección de Ludwik Margules en 1996, Laura Almela explicaba a Rubén Ortiz su impresión general de todo el proceso que vivió como actriz.

Fue como un clavado a la vida, a tintes de la vida que yo no conocía, que no había manejado a nivel de experiencia personal. La maravilla de hacer arte (lo digo entre comillas, creo que se ha sobreestimado esta palabra). De pronto te das cuenta de la cantidad de matices del comportamiento humano. Estoy como imbuida en humanidad después de este proceso. (“Entrevista” en *Cuarteto*, de Heiner Müller. [Bitácoras de teatro], 1997, p. 127).

El testimonio muestra cuán profunda puede llegar a ser la experiencia teatral para un ejecutante y, de igual manera, lo difícil que puede ser digerirla y dejarla atrás. Para un actor, la experiencia escénica se vive como la vida misma, y hasta más intensamente. Pero el teatro, si ha de seguir siendo arte, debe quedarse en su virtualidad, en la utopía. La última fase del trabajo creativo del actor es, precisamente, la de escindir la figura actor-personaje. Se trata de un mecanismo consciente y temporal, equiparable a un duelo. Al final de una buena temporada teatral, tal y como sucede en las despedidas de amor verdadero, puede haber “perdón”, pero nunca olvido. Esto es, que el actor puede -y debe- iniciar un proceso de resignación por no poder seguir representando más su personaje, aunque en su sentir crea que siempre llevará esa esencia ficcional incrustada, como si fueran las caricias de un ser querido que, habiendo tenido vida propia, tuvo que alejarse para siempre. Si es sano saber despedirse en la vida real, tanto más lo es en la dimensión límbica (entre real y ficcional) que es el teatro. El actor que no lo hace, se enferma de melancolía, sufre pesadillas y alucinaciones. El actor que lo logra

(casi siempre) está listo para iniciar una nueva empresa. “La semejanza entre la actuación y la locura es evidente, escandalosa y frecuente; la diferencia en cambio, es sutil, rara y oscura: consiste en saberla” (Luis de Tavira, *El espectáculo invisible*. p. 33).

Como en casi todas las fiestas, en el teatro el participante verdaderamente activo acaba completamente cansado y completamente feliz. Por eso, el actor ha de desprenderse de su maquillaje y de su vestuario teatral contento por haber hecho algo bueno en la vida, por haber aprendido cosas nuevas y por haber conocido personas y personajes entrañables.

Pero el actor no olvida del todo y, a pesar de resignarse a colgar su disfraz, la experiencia queda tan impregnada, que en realidad no vuelve a ser exactamente el mismo. Lo que profesionalmente se expresa como: “Tiene más tablas”, en realidad quiere decir: “Ha vivido más.”

We continually adjust our perceptions of reality to fit our own patterns of logic. In a vain attempt to control what we may not understand, or may frighten us, we skew the organic logic of life to fit a logic that comforts our individual egos. When an artist such as Shakespeare [o Calderón de la Barca] reflects truth back to us, he reacquaints us with that original logic, and in so doing gives us a clearer, truer picture than we are often capable of seeing for ourselves. He gives us a pure truth that entertains and enlightens, inspiring the artist within us all. (Doug Moston 1998. “Introduction”, in *Mr. William Shakespeares Comedies, Histories, & Tragedies, A Facsimile of the First Folio*, 1623. London: Routledge, iii.)

“Es un misterio”, diría Tom Stoppard en su guion de la película *Shakespeare in love*. Y se trata, por otra parte, de algo que hacen casi todos los actores, consciente o inconscientemente: dejarse trasminar o mimetizar con su partitura, para contaminar o, mejor dicho, para enriquecer sus propias vidas.

Hay algo totalmente impredecible en la existencia escénica de una obra frente al público. Es este “misterio” lo que hace tan fascinante y tan temible a la vez a la producción teatral. El miedo y la fascinación (una cosa es parte de la otra) son las causas de la superstición teatral. (Harold Clurman, “La lectura de la obra”, p. 29).

De cada profesión, el profesional algo busca que dé sentido a su práctica. En el caso del actor, éste casi nunca busca, como primera opción, una remuneración económica. Lo primero que buscan los ejecutantes es una especie de vida alternativa más intensa y fugaz que la vida misma y, por lo tanto, en el plano de las experiencias sensibles, más vital.

El hombre en general, pero mucho más el actor en particular, jamás deja de actuar. Los mejores actores parecen hiperactivos por naturaleza. Buscan, se preocupan, se involucran en el pequeño gran teatro de sus mundos personales, se comprometen, juegan, se fracturan a veces, y siempre vuelven a la lucha para ganarse la vida no convencional con la que sueñan.

También somos una realidad que aún no somos, por eso sabemos que estamos en la realidad para realizarnos. En el teatro, el actor se realiza para realizar al personaje. Gracias al teatro, la humanidad se humaniza porque se personifica. Así, el mundo dependerá del teatro que realice; somos responsables del mundo que inventamos. (Luis de Tavira, 1999. p. 113).

Los actores no se conforman con una existencia común y corriente. Los actores aspiran a vivir de modo extraordinario, y casi siempre de forma constructiva. El actor nunca deja de ser actor. Se puede decir que su ontología se desdobra en:

1. Cuando está en escena, cuando está -propiamente- actuando.
2. Cuando no está en escena se está preparando: El actor se prepara durante los ensayos (extendiéndolos al trabajo de mesa y a la idealización de nuevos proyectos), o bien, durante su entrenamiento (*training*) personal, o bien, acumulando experiencias de vida.

Por cierto, el *training* es una parte vital de la vida de cualquier actor.

Como el material de que dispone el actor es su propio cuerpo, debe entrenarlo para que obedezca, para que sea elástico, para que responda pasivamente a los impulsos psíquicos como si no existieran en el momento de la creación, con lo que se quiere decir que no ofrezca resistencia. (Grotowski, 1989, p. 220).

El entrenamiento debe ser constante. El propósito del entrenamiento es mantener al actor en disponibilidad inmediata para el juego escénico. El entrenamiento es integral, es decir, no abarca sólo al cuerpo en términos de desarrollo físico, sino también se trata de entrenar la mente y, en su sentido más amplio, el espíritu. El actor debe tener además una cultura general vasta, que le permita conectarse con sus personajes sin importar demasiado de qué contexto histórico-social provengan, para interpretarlos sin juzgarlos. “El ejercicio técnico es una ficción pedagógica que, en su rodeo por la ficción dramática, permite servirla mejor”. (Jean Marie-Pradier, “Eugenio Barba: El ejercicio invisible”, en Carol Müller, 2017, p. 65).

El entrenamiento es el protocolo por el cual se planea, construye y da mantenimiento a la máquina creativa que el actor percibe como su corporalidad, y que es la suma de todas sus capacidades reunidas tanto en su herencia genética (biotipo) y el contexto cultural en el cual creció como persona, como en sus experiencias de vida, su condición física general y sus prácticas cotidianas.

Los cuerpos se dejan enseñar, aprenden. En el *training* sucede lo mismo que en la meditación: si le dedicamos una hora diaria, no alcanzamos su objetivo, pero si le consagramos tiempo, poco a poco el cuerpo comienza a comprender. (Yoshi Oída, “La estrategia del ninja”, en Carol Müller [coord.] *El training del actor*. p. 95)

Por encima de todo, el entrenamiento da seguridad al actor para todo lo que necesita hacer en escena, tanto a nivel consciente (al seguir una secuencia predeterminada, o bien, para tomar decisiones frente al espectador) como inconsciente (un organismo con reflejos casi perfectos, una máquina programada para expresarse con márgenes mínimos de error). Diferentes tipos de entrenamiento generan distintos modos de actuación y, por lo tanto, una mayor diversidad para la construcción de un personaje. El *training* permite además transmitir y hacer perdurar el intangible saber actuar.

Un problema esencial ha sido resolver qué sucede en el cuerpo del actor, y entre este cuerpo y el espectador, para hacer del acontecimiento teatral una experiencia vital. Pavis y Barba fueron los primeros en plantear que la actuación es una condición antropológica efímera⁵. Buscando una teoría del actor, Patrice Pavis (1994, pp. 156 y 157) delineó una serie de observaciones desde el punto de vista del espectador, de las que se desglosan preguntas acerca del cuerpo del intérprete que aquí intentamos responder:

5 En *La canoa de papel*, Eugenio Barba explica que la actuación teatral es una conducta humana particular en una situación de representación.

¿De qué cuerpo dispone el actor? El cuerpo que define a una persona como actor, aun fuera de la escena, es necesariamente un cuerpo dispuesto, lo que quiere decir entrenado y listo para expresar. Es inevitable su impregnación por la cultura que lo formó, pero, en todo caso, ello propicia su tipo de expresividad actoral, mediante lo que solemos llamar tradición. Luego, tanto de la tradición en que se ha cultivado este actor, como del contexto cultural del espectador que lo ve, dependerán sus posibilidades comunicativas.

¿Qué muestra, qué oculta el cuerpo? Sería muy fácil afirmar que el cuerpo del actor muestra al personaje y oculta a la persona. En realidad, lo que se puede ver es una figura, mitad ficción y mitad realidad, que combina los contextos del personaje y de la persona en una construcción que igualmente mezcla tanto el cuerpo físico del actor como el cuerpo cultural que el público, entre sus expectativas y su asombro, se permite ver.

¿Quién sostiene los hilos del cuerpo? Los hilos que sostienen al cuerpo del actor son el entramado complejo entre un concepto de puesta en escena (texto + dirección + producción colectiva), la atención del espectador (con su horizonte de expectativas, sus deseos subconscientes, su contexto cultural, y en la relación de todo esto con el actor para retroalimentar su discurso escénico) y el mismo actor. El piloto es la conciencia del actor que, inspirada, es capaz de propiciar la formación de una conciencia colectiva durante la representación.

¿Está el cuerpo centrado sobre sí mismo, conduciendo toda manifestación a un centro operacional de donde todo parte y adonde todo regresa? Lo que observamos en la orientación del cuerpo del actor con respecto de sí mismo es que, más bien, en la escena, se da un fenómeno de auto-afirmación extrema o superlativa, es decir, una súper-auto-afirmación del cuerpo, que concentra y sintetiza tanto a la persona como al personaje en una misma ecuación.

¿Qué es lo que, en su medio ambiente cultural, se considera un cuerpo controlado o un cuerpo “desencadenado”? La condición del actor es ciertamente paradójica en el sentido de que, bajo el más riguroso control, su desempeño en la escena es en completa libertad. El control propicia la seguridad mental y corporal que necesita el actor para, en el momento de la representación, desencadenarse. Luego, es el diálogo entre este trabajo y el espectador lo que define los ritmos de acción y recepción.

¿De qué modo el cuerpo hablante y actuante del actor invita al espectador a “entrar en el baile”, a adaptarse al sincronismo y a hacer converger los comportamientos comunicacionales? El actor invita al espectador a participar de la comunión teatral mediante un trabajo sugestivo, propiciatorio, por el cual captura, retiene y hace crecer su atención.

¿Cómo es “vivido” el cuerpo del actor/actriz entre el público? Desde luego, el trabajo del actor convoca una atención que en mucho depende de compartir elementos mínimos de un mismo contexto cultural, incluyendo en este *background* una noción física, psicológica, social y/o espiritual de cuerpo. Dependerá de este bagaje la manera en que se “viva” el cuerpo del actor en el cuerpo del espectador.

¿Cambia el actor de cuerpo desde el momento en que abandona la vida cotidiana por la presencia escénica y la energía gastada a manos llenas? El actor no cambia de cuerpo cuando pisa el escenario: lo que cambia es el uso dado a ese cuerpo. El cuerpo actoral no se niega a sí mismo en condiciones de representación. Antes bien, se reafirma, superando su propia naturaleza, para construir un significado. Más que en cualquier otro arte o profesión, en la actuación teatral se subraya la propia existencia: “Yo significo.”

El cuerpo del actor es una construcción tanto fisiológica como cultural, y su preparación y funcionamiento para la representación se salen completamente de los parámetros ordinarios. De hecho, parece que no todo lo da la cuna y que, en contraste y con algunas reservas, el entrenamiento estimula y propicia el desarrollo de cuanto necesita el actor. Todo indica que el actor no sólo nace, sino que también se hace.

Hablamos ya de la elocución, del texto, del cuerpo y la mente del actor. Otra herramienta fundamental del actor es su imaginación creadora.

No hay duda de que la imaginación es un recurso disponible para todos los seres humanos. Los actores, sin embargo, le dan un uso particular. El actor necesita imaginar que es otro para que el espectador imagine lo mismo. La imaginación del actor debe estar tan estimulada, y ser tan estimulante, que toda su apariencia y su conducta se ajusten a la de un personaje que no existe, en un espacio que también simula ser otro, entre objetos que no son lo que aparentan y ejecutando acciones que significan mucho más, para entregarle al espectador un nuevo mundo, un mundo imaginario. Stanislavski llamaba a esta facultad del actor imaginación creadora (Stanislavski 1990 [1953] *Un actor se prepara*), y por esta investigación ahora entendemos que se trata de una imaginación personal que logra despertar la imaginación del otro, la del espectador. “Sólo puede haber teatro a partir del momento en que se inicia realmente lo imposible” (Antonin Artaud, 1987 [1938] p. 29).

Para que la imaginación personal del actor pueda ser tan estimulante que alcance a estimular la imaginación ajena, Ludwik Margules planteaba que el actor debe alucinar su personaje (2004 *Memorias: Conversaciones con Rodolfo Obregón*), es decir que, de una forma constructiva, debe estar enajenado con él. Con ello, como deseaba Antonin Artaud, el actor debe desarrollar un acontecimiento tan sugerente y provocador que se extienda por el mundo como una peste medieval. Es decir, que la alucinación del actor debe compartirse, ser vivida por todos. Esta ambición es posible en la escala de un foro teatral, de donde los participantes salgamos contagiados con el padecimiento gozoso de un buen espectáculo que nos haga reír, llorar y pensar.

Idear y construir cosas invisibles, improbables o que no existían es la aplicación que el actor da a su imaginación creadora. Esta capacidad también se llama creatividad. En el escenario, todo cobra un sentido gracias a la creatividad del actor, porque el actor convierte un templete de madera en llanura agreste, un paraguas en espada, una silla plegable en trono, un mantel en capa o alfombra mágica, es decir, que no sólo da vida al personaje ficticio que interpreta, sino también al espacio y a los objetos que utiliza. “La creatividad, especialmente en la actuación, significa sinceridad infinita, pero disciplinada, es decir, articulada mediante signos” (Grotowski, 1969, p. 220).

No es que la tela negra deje de serlo a los ojos del espectador, ni que la cantidad de personas se multiplique mágicamente en escena. Pero lo que el actor hace creativamente es propiciar la participación activa del público mediante su propia imaginación. El actor nos invita a todos a jugar, aun sabiendo que su persona, el espacio, las acciones, los objetos siguen siendo los mismos, en un juego de resignificaciones que da nuevos nombres a su persona, al espacio, a las acciones y los objetos. Por lo tanto, el actor no sólo es propiciador de la generación de sentidos, también propicia su regeneración.

El trabajo del actor parece ser en el fondo un acto de contradecir la realidad, o lo que del mundo se dice que es real. En efecto, aunque parezca contradictorio, el oficio que tanta

disciplina, autocontrol y seriedad exige, lleva implícita una vocación de rebeldía. Es rebeldía afirmar que hay otros mundos posibles, y que el teatro es un modelo de mundo donde caben todos los mundos. “Si el teatro es teatro, transforma el mundo, no lo imita; no solamente lo representa, lo cambia” (de Tavira. 1999. p. 106).

Con ese perfil transgresivo, el actor sabe que es el agente de un cambio social; quizá más lento y menos agresivo que un terrorista o un político, pero trasgresor al fin. El actor es un animador de las ideas de la sociedad. Aún más, es un motivador. El actor motiva burlas y lamentaciones, debates y reflexiones. Con su discreta participación en la estructura social, el actor va cultivando un cambio profundo: una pequeña revolución cultural. Ahora bien, un verdadero revolucionario debe estar muy bien preparado:

La meta que persigo es, hasta donde me alcancen las fuerzas, hacer evidente a la actual generación que el actor es un misionero de la belleza y la verdad. Para lograr esto, el actor debe saber levantarse por encima de la plebe, en virtud de su talento, o de su autoeducación o de otras capacidades. Un actor debe ser, ante todo, una persona culta, debe ser capaz de ponerse a la altura de los genios de la literatura. (Stanislavski. [marzo 11, 1901.] “Carta a un estudiante de teatro”, en Jiménez, 1990, p. 165).

En otras palabras: El actor debe de ser un creador erudito. Por eso la estructura de una escritura dramática no está orientada a todo tipo de lector. Es una estructura dirigida a lectores-ejecutantes, es decir, actores. El actor es el lector implícito en la *intentio* de un escritor de teatro, está en su imaginación, en su escenario virtual mientras redacta, revisa y corrige diálogos y acotaciones. Al escribir para el actor, el dramaturgo reconoce una verdad no sujeta a controversias: “Le comédien est le tout du théâtre. On peut se passer de tout dans la représentation, excepté de lui. Il est la chair du spectacle, le plaisir du spectateur” (Anne Ubersfeld, 1981, p. 165).

Después de analizar experiencias y saberes teatrales, ¿qué es, pues, el actor? Nuestra siguiente reflexión es una definición propia. Esta definición expresa:

El actor es una persona que crea una representación sintética, original, creíble y fascinante de la vida, mediante su cuerpo, ideas y sentimientos, orientados intencionalmente a capturar, retener y hacer crecer la atención del espectador en cada función, para la recreación emocional, intelectual y espiritual del ser humano.

Procedemos ahora a explicar esta definición:

1. El actor es una persona: Un ser humano con identidad, cultura y cuerpo propios.
2. El actor crea: Sólo con una actitud constructiva (positiva, no destructiva, dispuesta a hacer más que a deshacer), generosa (de entrega de sí mismo en el más amplio sentido) y orientada (con reglas y límites orientados a la creación), puede el actor representar la riqueza de la vida (en todos sus aspectos: bellos y grotescos, amables y odiosos, felices y tristes, incluyendo a la muerte como parte de la vida.)
3. El actor crea una representación de la vida: El teatro, como todas las manifestaciones culturales, es un intento del ser humano por ofrecer respuestas y/o replantear preguntas acerca del mundo (o cosmos) y de sí mismo, acerca de su vida. No sólo reproduce la vida: la revisa en formas paralelas allende la reflexión cotidiana: realista, no realista, concreta, abstracta, directa o indirecta: la interpreta. El trabajo del actor es buscar, seleccionar y discriminar material vital,

entenderlo racional y emocionalmente, organizarlo, sintetizarlo, darle ritmo e intensidad para representarlo de un modo extraordinario.

4. Una representación teatral de la vida ha de ser: sintética (el teatro comprime e intensifica momentos selectos y/o recreados de la vida); original (el actor representa la vida de una forma distinta y nueva a como se nos presenta o la entendemos ordinariamente); creíble (sin verosimilitud, es decir, sin una mínima relación con la vida –sea el discurso realista o no- en el teatro no podría darse la necesaria comunicación que lo hace un acto de común-uniión), y fascinante (“fascinante” es aquello que le importa a más de una persona a tal grado que les descubre respuestas, o bien preguntas, que no creían llevar en su interior y, por lo tanto, que pueden resignificar sus vidas.)

5. La creatividad del actor se apoya en su propio cuerpo: Es el contenedor de la existencia vital del actor, también su instrumento creativo. A través de su capacidad gestual, vocal y emocional, encarna al personaje, siendo así no sólo el proyector del sentido teatral sino, también, parte del signo mismo.

6. El actor también necesita de sus ideas y sentimientos: Ello implica una visión y una experiencia personal del mundo y de la vida.

7. El cuerpo, las ideas y los sentimientos del actor son orientados (dirigidos consciente y/o inconscientemente para transmitir el sentido teatral a otros) intencionadamente (con la disposición y la disponibilidad necesarias). La orientación física y psicológica de un actor (como persona dedicada a crear teatro) se alcanza con ensayos, entrenamiento, estudio y experiencia.

8. El trabajo del actor debe: capturar la atención del espectador mediante la presencia en el aquí y el ahora del actor caracterizado (esto funciona así porque, por su naturaleza vital condensada, los personajes [construcciones ficticias] lucen con más intensidad, es decir, proyectan más vida, que las personas [seres reales]); retener esa atención mediante tareas físicas y movimientos externos (trazo escénico) e internos (trabajo sobre las emociones), y hacerla crecer (sin el manejo rítmico del suspenso [construcción y resolución de expectativas] orientado para alcanzar un clímax emocional en todos los asistentes al teatro por parte del actor, el relato dramático será plano, es decir, sin emoción ni sentido).

9. El actor crea en cada función: El actor tiene el reto de trascender su experiencia cotidiana, con todo lo que le implica y que lo convierte en una persona realmente diferente cada día, para representar en cada función teatral al mismo personaje en el mismo relato dramático. Sin embargo, el reto es tan profesionalmente ineludible como vitalmente paradójico, pues en un sentido estricto es inevitable que el personaje proyectado en la escena vaya re-cargado en cada función con el contexto actualizado del actor.

10. El actor crea para la re-creación del ser humano. ¿Qué es la recreación? Las personas constantemente actualizamos nuestra visión del mundo y de nosotros mismos, pero no solamente acumulando conocimientos y experiencias, sino también armando, desarmando y volviendo a armar nuestra identidad, nuestra cultura y nuestros propios cuerpos, todo lo cual podemos llamar: recreación. Ahora bien, ¿cómo se da la recreación del ser humano por medio del arte teatral? En tres niveles: emocional (lo primero que toca el trabajo del actor en el espectador son sus sentidos [ojos y oídos de manera principal] y, enseguida, sus emociones; entre la alegría y la tristeza, el amor y el odio, la entrega y la ambición, el trabajo del actor facilita recorrer al espectador la tesitura de un instrumento complejo que llamamos familiarmente “corazón”);

intelectual (el trabajo del actor no solamente emociona sino que, además, invita al espectador a reflexionar acerca de sí mismo y de su mundo o, en otras palabras, de la vida), y espiritual (todos los seres humanos intuimos, acertada o equivocadamente, la presencia de algún o algunos elementos superiores a nuestra naturaleza; propiciar la relación [encuentro o reencuentro] con esos elementos es idiosincrásico del rito teatral).

Nuestra definición del actor emerge desde el ejercicio práctico de la creación artística y el diálogo crítico con distintas ideas como una reflexión teórica particular, es decir, nos apoyamos en el análisis directo del fenómeno escénico actoral y en una amplia documentación correlacionada, yendo de la práctica a la teoría. De ahí que, aun en sus limitaciones como concepto, nuestra definición puede ser leída como una alternativa estética particular. “Pienso que la investigación debe proponer una manera de formular alternativas creativas en la representación y no sólo dedicarse a la documentación y análisis del fenómeno” (Gabriel Weisz, “Acústica animada”. p. 98).

Al reconfigurarse nuestro punto de vista como una alternativa creativa, se abren también nuevas posibilidades indagatorias:

1. La creatividad artística como una actividad de investigación. La aplicación de la imaginación a la construcción de una obra original pasa por el ensayo, el error y la búsqueda, entendida esta última como observación de la naturaleza, introspección crítica, contemplación de otras obras de arte, exploración teórico-práctica de formas y contenidos estéticos, y lectura y análisis de documentos muy variados (literarios en general, dramáticos en particular, teóricos, críticos, filmicos, audiovisuales, iconográficos, etc.)
2. La obra de arte como experimento. La construcción estética es producto de un proceso amplio de indagación, de lectura (en el imaginario personal y/o colectivo, en la experiencia acumulada y aun en un bagaje documental) y de prueba (cada puesta en escena es también una apuesta estética).
3. La investigación como un acto creativo. Se investiga porque se busca una posibilidad distinta de la realidad inmediata, esto es, se imagina un mundo potencial ahí donde ahora no lo hay, de donde se reconoce que, en principio, investigar es imaginar, es decir, concebir –al menos en la ficción- otra realidad: crear un escenario alternativo. Por cierto: Leer es crear.
4. El espacio y tiempo estéticos como laboratorio. Se reconoce que en el ambiente controlado de la escena teatral se disponen, mezclan y combinan distintos elementos simbólicos que, por la mediación detonante del actor, se transforman para animar un mundo posible, o sea, experimental.
5. El artista como investigador. En cada nuevo proceso creativo, con cada nuevo montaje, el actor aprende, desaprende y reaprende diversos conocimientos, habilidades y actitudes: desarrolla una investigación.
6. Se reconoce que todos los artistas, de una u otra manera, investigan (leen, buscan, experimentan, preguntan), aunque no todos son intencionalmente investigadores.
7. El artista-investigador. Un actor-investigador no sólo lee textos diversos, sigue instrucciones y crea una imagen y un algoritmo de acciones y pensamientos para crear un personaje, sino que además experimenta y reflexiona constantemente en todas las posibilidades del fenómeno escénico buscando nuevos aprendizajes significativos.

En este ensayo hemos aportado nociones para una manera no sólo de entender, sino también de ejercer el arte del actor, es decir, una “poética” teatral. No se trata de una reglamentación rígida para la creación artística, sino de una perspectiva particular sobre cómo puede considerarse el oficio actoral. Algunas líneas de orientación básica o Acotaciones para una Poética del Actor serían:

1. Son elementos fundamentales de la representación teatral: la premisa dramática, el concepto de puesta en escena, el espectador y el actor.
2. El actor es la encarnación viva del texto dramático. Sin el trabajo del actor, la partitura de acciones, parlamentos y silencios es sólo literatura. El actor convierte, pues, la dramaturgia en espectáculo; la contemplación en acción.
3. El actor es el ejecutante único del trazo escénico. El concepto de puesta en escena es una abstracción que sólo el actor puede concretar.
4. El actor transforma el tiempo y el espacio real en un mundo alternativo. Es el actor quien propicia el pacto de cooperación ficcional que convierte un lugar y un momento ordinarios en una cronotopía extraordinaria.
5. El espectador se hace tal delante del actor, y no al revés. Es el público el que busca al actor en su trabajo. La contemplación sigue al acto creativo.
6. Por todo lo anterior, el actor es el alma⁶ del signo teatral. El término (del latín *anīma*) define una esencia vital sin omitir un despliegue físico o material en el tiempo y el espacio. El actor es el principio sensitivo e intelectual que da forma y organiza el dinamismo del fenómeno escénico: En el actor concurren y desde el actor se proyectan todos los elementos de la representación teatral.

Es claro que no estamos diciendo que el actor sea el único fundamento para la realización del fenómeno teatral, pero sí que, sin duda alguna, la actuación es el ejercicio que da sentido a todo cuanto se percibe en el escenario. Esta Poética no es definitiva. La consideramos pertinente ante la necesidad de ideas que hablen del teatro y del actor; ante la necesidad de nuevos caminos para imaginar, para crear, también para leer y discutir. Sobre todo, para no dejar de imaginar otros mundos posibles.

6 Podríamos pensar además en *vórtice*: en tanto centro de un ciclón que con gran energía absorbe la materia que lo rodea, transformándola, para luego proyectarla a enormes distancias. Pensaríamos también en *detentador*: como alguien que retiene provisionalmente una cosa que no es suya, mientras llega a su receptor final. Otro término, más conservador, sería *depositario* (que no depósito): al ser la persona a quien se confía voluntariamente una cosa valiosa, significativa.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles. (1974). *Poética*. Edición trilingüe de Valentín García Yebra. Madrid: Gredos.
- Artaud, A. (1987). *El teatro y su doble*. México: Hermes / Sudamericana.
- Artaud, A. (2006). *Mensajes revolucionarios*. Selección de textos periodísticos aparecidos en México en 1936. México: Letras Vivas.
- Barba, E. (1992). *La canoa de papel*. México: Escenología / Gaceta.
- Barba, E. (1986). *Más allá de las islas flotantes*. México: Gaceta / UAM.
- Barthes, Roland. (1989). *El placer del texto, y Lección inaugural de la cátedra de semiología del Collège de France*. México: Siglo XXI.
- Benjamin, W. (1955). "Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit" (*La obra de arte en la era de la reproducción mecánica*), en *Schriften*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag (Band I: 366-405).
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica [Urtext]*. Traducción de Andrés E. Weikert. Introducción de Bolívar Echeverría. México: Itaca / David Moreno Soto / CONACULTA.
- Calvino, I. (1995). *Las ciudades invisibles*. Madrid: Siruela.
- Clurman, Harold. (s.f.). La lectura de la obra, *Máscara* (7-8): 4-29.
- De Tavira, L. (2010). *Interpretar es crear. Reflexiones críticas sobre la diversidad conceptual del hacer del actor*. México: Paso de gato.
- Diccionario de autoridades*. (1726 y 1739). Madrid: Real Academia Española.
- Diccionario de la lengua española*. (2006.) Madrid: Real Academia Española.
- Díez M. y García, L. (1975). *Semiología del teatro*. Barcelona: Planeta.
- Eco, U. (1988). *El nombre de la rosa*. México: Lumen.
- Eco, U. (1986). *La estructura ausente, Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1970). *La definición del arte*. Barcelona: Martínez Roca.
- Eco, U. (1970). El problema de la obra abierta, en *La definición del arte*. Barcelona: Martínez Roca.
- García, R. y Ortiz, R. (2012, 1 de noviembre) La partitura del cuerpo. En *Revista de la Universidad de México*. Número 83: 81-90. Recuperado de <http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/1405/pdfs/81-90.pdf>
- Grotowski, J. (1990). Respuesta a Stanislavski. En Jiménez. 487-504.
- Grotowski, J. (1989 [1968]). *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI.
- Grotowski, J. (2003). *Apocalypsis cum figuris (Descripción del espectáculo por Malgorzata Dzieduszycka)*. Vigo: Maldoror.
- Hauser, A. (1998). *Historia social de la literatura y el arte I (Desde la prehistoria hasta el barroco)*. Madrid: Debate.
- Hauser, A. (1975). *Teorías del arte, tendencias y métodos de la crítica moderna*, Madrid: Labor.
- Jameson, F. (1991). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona y México: Paidós.
- Jiménez, S. (1990). *El evangelio de Stanislavski según sus apóstoles, los apócrifos, la reforma, los falsos profetas y Judas Iscariote*. (Escenología 12). México: Gaceta.

- Jiménez, S. y Cevallos, E. (1988). *Técnicas y teorías de la dirección escénica*. México: Gaceta.
- Leñero, C. (2007, 15 de mayo.) Conferencia Magistral. Participación en el 1er Coloquio de las Artes Escénicas, organizado por Jorge Prado Zavala para el III Encuentro de Teatro del IEMS. Reseñada en el *Boletín Informativo* del IEMS. México. Vol. III. Núm. 44: 6 y 7.
- Leñero, C. (primavera, 2003). "Palabra poética y teatralidad". En *Acta Poética*. (Revista del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM). Vol. 24 Núm. 1: 225-257.
- Leñero, C. (2000). *La luna en el pozo*. México: CNCA.
- López Pinciano, Alonso. (1596.) *Philosophia Antigua Poética*. Madrid: Google. (Edición digital facsimilar.)
- Margules, L. (2004). *Memorias. Conversaciones con Rodolfo Obregón*. México: CONACULTA.
- Margules, L. (1987, 31 de mayo). "No hay teatro sin conflicto". Entrevistado en *La Jornada Semanal. La Jornada*. México.
- Moston, D. (1998). "Introduction", in *Mr. William Shakespeares Comedies, Histories, & Tragedies, A Facsimile of the First Folio, 1623*. London: Routledge, iii.
- Müller, C. (2007), (Cord.). *El training del actor*. México: UNAM / INBA. (Traducción de *Le training de l'acteur*, por Ma. Dolores Ponce G.)
- Müller, H. (1997). *Cuarteto. Bitácora de la puesta en escena*. México: CONACULTA.
- Paul, C. (2004, 6 de agosto) Definen a Margules como 'poeta de la complejidad'. En *La Jornada*. (Cultura 4ª).
- Pavis, P. (1994). *El teatro y su recepción. Semiología, cruce de culturas y postmodernismo*. La Habana: Casa de las Américas.
- Shakespeare, W. (1998). *Mr. William Shakespeares Comedies, Histories, & Tragedies. A Facsimile of the First Folio, 1623*. Edición de Doug Moston. NY/London: Routledge.
- Stanislavski, C. (1990 [1963]). *Manual del actor*. México: Diana.
- Stanislavski, C. (1990 [1953]). *Un actor se prepara*. México: Diana.
- Ubersfeld, A. (1981). *L'école du spectateur*. París: Les editions sociales.
- Villareal, A. (2006, Julio-septiembre). Del ensayo como ensayo. *Paso de gato* 5, (26), 50.
- Vinsauf, G. (2000, Fines del Siglo XII). *La poética nueva*. México: UNAM. Presentación y traducción de Carolina Ponce.
- Weisz, G. (1991-1992). Acústica animada. En *Máscara, Cuaderno iberoamericano de reflexión sobre escenología*. México. Núm. 7-8, 98-104.

Hablar y escuchar en el capitalismo tardío. Reflexiones sobre la Teoría crítica de Bolívar Echeverría

Uyali limaywan ipa illaykaaniyuchu yachayp manachaski umachakuyninkuna Bolivar Echeverríaap

Stefan Gandler*

Resumen

En este ensayo analizamos la tarea emprendida por Bolívar Echeverría por darle, a través de la semiótica, un contenido concreto al concepto de praxis y captarlo en su dimensión histórica.

Palabras clave

Bolívar Echeverría, Teoría crítica, Latinoamérica, semiótica.

Recibido: 05 de julio de 2018 Aceptado: 16 de agosto de 2018.

* Filiación: Universidad Autónoma de Querétaro.

Datos del autor

Stefan Gandler. Austriaco. Investigador y docente de teoría social y filosofía contemporánea. Doctor en Filosofía por la Johann Wolfgang Goethe - Universität, Frankfurt am Main. Magister Artium en Filosofía, Estudios Latinoamericanos y Ciencias Políticas por la Johann Wolfgang Goethe - Universität, Frankfurt am Main. Correo: stefan.gandler@gmail.com Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0593-9805>

Speaking and Listening in Late Capitalism. Reflections About Critical Theory of Bolívar Echeverría

Abstract

In this essay we analyze the task undertaken by Bolívar Echeverría for giving a concrete content to the concept of praxis, through semiotics, and thus apprehend it in its historical dimension.

Keywords

Bolívar Echeverría, Critical theory, Latin America, semiotics.

Falar e escutar no capitalismo tardio. Reflexões sobre a teoria crítica de Bolívar Echeverría

Resumo

Neste ensaio, analisamos a tarefa empreendida por Bolívar Echeverría de dar um conteúdo concreto ao conceito de práxis, através da semiótica, e assim apreendê-lo em sua dimensão histórica.

Palavras-chave:

Bolívar Echeverría, Teoria Crítica, América Latina, semiótica.

El estancamiento de los procesos emancipatorios, que actualmente se puede observar en la mayor parte del mundo, tiene una especial morada en Europa, en donde los cada vez más compulsivos auto-festejos y la creciente ceguera hacia las contradicciones de la actual forma social han anulado casi por completo la capacidad de la autoreflexión crítica. Si, en dado caso, se admiten contradicciones y momentos auto destructivos dentro de la reinante forma de reproducción, estos son vistos, sobre todo, en el mal llamado tercer mundo, es decir, fuera, lejos y desvinculados del supuesto cuasi paraíso europeo.

En este contexto, el debate crítico está casi por completo anulado en las universidades europeas y dentro de los intelectuales de aquellos rumbos. Desde esta problemática y a partir de la experiencia de que en América Latina hay, el día de hoy y a pesar de todo, una mayor capacidad de auto crítica en general y más y mejores debates teóricos; por ello, desde hace unos años, nuestro proyecto teórico y filosófico es el de tratar de reconstruir una Teoría crítica de la sociedad fuera de Frankfurt, fuera de Alemania y fuera de Europa. Con este fin, retomamos algunas de las aportaciones centrales de Horkheimer, Benjamin, Adorno, Marcuse y Neumann y las confrontamos con aportaciones teóricas desde América Latina.

Uno de los autores que nos parece idóneo para este proyecto es el filósofo ecuatoriano-mexicano Bolívar Echeverría, quien ha tratado de desarrollar aportaciones para una Teoría crítica de la sociedad, sin caer en uno de los grandes errores que este grupo compartió con prácticamente toda la tradición filosófica europea: su eurocentrismo.

El profesor de filosofía la UNAM, fallecido hace ocho años, se planteó una tarea que no se puede resolver sin más ni más: darle un contenido concreto al concepto de praxis y con esto captarlo en su dimensión histórica. Todo indica que el problema consiste en lo siguiente: si el concepto de praxis está inseparablemente vinculado al concepto del sujeto (autónomo) que decide libremente, ¿cómo se va a concebir éste en calidad de algo determinado, con un contenido concreto? ¿Cómo se puede reconstruir teóricamente este conjunto muy complejo de *particulares* decisiones *subjetivas* a partir de determinaciones conceptuales históricas-concretas que necesariamente deben buscar lo *general*?

O, para formularlo de otro modo, con mayor proximidad a la teoría materialista de la cultura, a la que aspira Echeverría: ¿cómo es posible concebir cierta determinación cultural de la praxis humana, en especial la productiva (y de consumo), sin caer en fijaciones etnologizantes o, incluso, biologists de los sujetos humanos en sus respectivas formas cotidianas de reproducción? Echeverría, que según se ha mencionado, no limita la cultura humana a sus formas 'elevadas', por ejemplo, el arte de los museos, sino en primer término al modo y manera precisos de la reproducción material (como unidad de la producción y el consumo); y así encuentra una adecuada imagen de esta relación entre libertad y tradición; entre la individualidad y una colectividad determinada por la historia y la geografía: esa imagen está en el lenguaje humano y en sus innumerables actos de habla y en una ciencia que investiga en ellos esa relación de intercambio: la semiótica, fundada por Ferdinand de Saussure. Para ello, se refiere a autores como Roman Jakobson y Louis Hjelmslev.¹

1 Bolívar Echeverría destaca la importancia de estos dos autores en su estudio sobre la forma natural: "Yo me aproximé de cierta manera sobre todo a Jakobson y a Hjelmslev, son los dos que manejo como principales en cuestiones de semiología y lingüística." (Entrevista con Bolívar Echeverría, 11 septiembre 1996 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México.)

Al hacerlo, se apoya en los siguientes textos: Roman Jakobson, *Closing statement. Linguistics and Poetics*, en: *Style and language*. New York, Wiley, 1960, pp. 353 y sigs.; Roman Jakobson, "Two Aspects of Languages and Two Types of Aphasic Disturbances". En: R. Jakobson, *Selected Writings, II. World and Language*, Gravenhage, 1971, p. 243 y:

Para hacerlo, Bolívar Echeverría utiliza como método, en el artículo aquí analizado sobre “La ‘forma natural’ de la reproducción social”, no sólo el texto, sino, además, gráficas con representaciones esquemáticas del proceso de comunicación y del proceso de reproducción que, sin duda, permiten captar en imágenes su semejanza. No se debe pasar por alto la afinidad que ellas guardan con las gráficas de Ferdinand de Saussure, si bien las de Echeverría son bastante más complejas y sólo se comprenden después de una concienzuda lectura del texto principal. Aquí, es decisivo aclarar que Echeverría, al recurrir a la semiótica, no lo hace para captar toda la realidad como mero signo y ver así la historia sólo como un ‘texto inacabado’, sino al revés, es decir, no sólo le interesa comprobar que el primer y fundamental sistema humano de signos es, en cada caso, el de las diversas formas de producción y consumo de valores de uso, sino más todavía: para Echeverría, el proceso de comunicación es una dimensión del proceso de reproducción.

“Entonces yo hago visible un paralelismo entre el proceso de reproducción y el proceso de comunicación. [...] Es decir, éste (el proceso de comunicación) es un aspecto, una dimensión del primero [es decir, del proceso de reproducción]” (En Entrevista con Bolívar Echeverría, 1996); esto es, el proceso de reproducción puede ser comparado con el proceso de comunicación no porque el mundo en su conjunto sólo pueda ser captado como una complicada combinación de ‘textos’ y sus ‘maneras de leerlos’, sino al revés; la comunicación, como unidad de producción y consumo de significados, es en sí misma uno entre los muchos actos productivos y de consumo que los seres humanos hacen para poder organizar y mantener su vida, pero no es, de ningún modo, el fundamental y tiene siempre como base la inevitable materialidad:

El lenguaje² en su realización básica, verbal, es también un proceso de producción/consumo de objetos. El hablante entrega a quien escucha una transformación de la naturaleza: su voz modifica el estado acústico de la atmósfera, y ese cambio, ese objeto, es percibido o consumido como tal por el oído del otro.³

A Bolívar Echeverría le interesa una explicación del proceso de producción y consumo de valores de uso que recurra a la semiótica, pero sin negar con ello la primacía de la naturaleza, la primacía de lo material como irrenunciable fundamento de lo ideal. Aquí hay una diferencia esencial frente a una serie de enfoques contemporáneos, que se enredan en el concepto de comunicación (o concepciones afines, por ejemplo, la de la ‘articulación’) y ven en sus más diversas formas, reales o imaginadas, la explicación y, a la vez, la salvación del mundo.

Louis Hjelmslev, “La stratification du langage” (de 1954). En: L. Hjelmslev, *Essais linguistiques*, Paris, 1971, p. 55. (Cf. Bolívar Echeverría, 1984, p. 42, 3 y p. 40).

2 Evidentemente, Echeverría entiende por “lenguaje” lo que Ferdinand de Saussure (citado varias veces por él, en el texto aquí analizado) llama “*langage*”. Este término lo emplea Saussure también como sinónimo de “*faculté de langage*”, y explica: “[...] *l’exercice du langage repose sur une faculté que nous tenons de la nature*”. (Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*. Edición crítica de Tullio de Mauro, traducción de las anotaciones de Mauro al francés por Louis-Jean Calvet, Paris, Payot, 1979. [1ª ed. del *Cours*: 1915], p. 25). En español: “[...] el ejercicio del lenguaje se apoya en una facultad que nos da la naturaleza”. (Ferdinand de Saussure, *Curso de lingüística general*. Trad. de Amado Alonso. Buenos Aires, Losada, 2001, p. 38.) Véase sobre los términos “*facultad del lenguaje*” y “*lenguaje*” por ejemplo (Saussure 2001, p. 37).

Saussure ya señala ahí que se deben tener por “*langage*” no sólo los idiomas hablados, sino el conjunto de todas las formas de expresión *possibles* o también de formas de exteriorización; se le debe asentar por delante de toda sistematización y homogeneización de cualesquier forma de expresión. Véase: “Mientras que el lenguaje es heterogéneo, la lengua así delimitada es de naturaleza homogénea [...]. La lengua, deslindada así del conjunto de los hechos de lenguaje, es clasificable entre los hechos humanos, mientras que el lenguaje no lo es.” (2001, pp. 42 y sig.).

3 Bolívar Echeverría (1984, p. 45) se refiere aquí a Nicolas S. Troubetzkoy, *Principes de Phonologie*. Trad. de J. Cantineau. Paris, Klincksieck, 1970, p. 38. (En español: N.S. Trubetzkoy, *Principios de fonología*. Trad. de Delia García Giordano, Madrid, Cincel, 1987. 271 pp. Las variantes en el apellido se deben a diferentes transcripciones al alfabeto latín.)

Mientras Saussure subordina la lingüística a la semiótica (*sémiologie*)⁴ y decide que el conocimiento de la “verdadera naturaleza del lenguaje” sólo es posible si encuadra correctamente en el campo más general de “todos los demás sistemas del mismo orden [tous les autres systèmes du même ordre]”⁵ investigados por la semiótica, a Echeverría le interesa, en cambio, encuadrar la semiótica (entendida por él como producción y consumo de signos) en el campo más amplio de la producción y consumo en general. Es evidente que Saussure y Echeverría se diferencian notablemente entre sí, pues el primero considera la semiótica empotrada en la psicología social y ésta, a su vez, en la psicología en general, mientras que Echeverría tiene como sistema de referencia la crítica de la economía política.⁶ En esto hay un paralelismo entre ambos, pues, para investigar el objeto más general, necesario para comprender los particulares, parten del más complejo de los objetos particulares. Así, Saussure expresa:

Se puede, pues, decir que los signos enteramente arbitrarios son los que mejor realizan el ideal del procedimiento semiológico; por eso la lengua, el más complejo y el más extendido de los sistemas de expresión, es también el más característico de todos; en este sentido la lingüística puede erigirse en el modelo general de toda semiología, aunque la lengua no sea más que un sistema particular. (de Saussure 2001, p. 94).

Aquí llama la atención —a pesar de todas las diferencias— una cierta similitud con el proceder metodológico de Marx, resumido claramente en la frase: “La anatomía del hombre es una clave para la anatomía del mono.”⁷ Formulado de otro modo: el método de Ferdinand de Saussure recuerda la distinción marxiana entre la trayectoria de la investigación y la trayectoria de la exposición, que, por ejemplo, en el caso de *El capital* va a contrapelo. Echeverría, que, como se ha dicho, quiere vincular a Marx con la semiótica, trata de emplear también en sus investigaciones un método similar; así, para el análisis del hecho general de la producción y del consumo de objetos, recurre en gran medida a la producción/consumo de signos. Echeverría no elige este proceder porque estos últimos sean más importantes que otras formas de producción/consumo, sino sencillamente porque en ellos se puede entender algo general y, además, en la producción/consumo de cualquier cosa, sobre todo en cuanto referidos al valor de uso, está contenida siempre una producción/consumo de signos.

Una vez puesto esto en claro, se debe dejar constancia de que hay una amplia presencia de elementos comunicativos en la propia reproducción material. En este punto, uno podría sentirse

4 “La lingüística no es más que una parte de esta ciencia general. Las leyes que la semiología descubra serán aplicables a la lingüística, y así es como la lingüística se encontrará ligada a un dominio bien definido en el conjunto de los hechos humanos.” (De Saussure 2001, p. 43.).

5 Véase: “Para nosotros [...], el problema lingüístico es primordialmente semiológico, y en este hecho importante cobran significación nuestros razonamientos. Si se quiere descubrir la verdadera naturaleza de la lengua, hay que empezar por considerarla en lo que tiene de común con todos los otros sistemas del mismo orden”. (de Saussure 2001, p. 44; original: de Saussure, *Cours de linguistique générale* 1979, pp. 34 y sig.).

6 “Se puede, pues, concebir una ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social. Tal ciencia sería parte de la psicología social, y por consiguiente de la psicología general. Nosotros la llamaremos semiología (del griego *sēmeion*, ‘signo’).” (de Saussure 2001, p. 43.) En otro lugar habla no de “psicología social”, sino de “psicología colectiva” (de Saussure 2001, p. 103.). Nótese que Saussure concibe implícitamente la psicología social como ciencia que tiene por objeto “la vida social” [“la vie sociale”]. A él le interesa, pues, asentar la semiótica fundada por él dentro de las ciencias sociales, con la única limitación de que aquí piensa sobre todo en la psicología social, es decir, evidentemente ve la sociedad determinada, en primer término, por un aspecto de esas dinámicas que Marx designa como “formas [...] ideológicas”, deslindándolas de las “condiciones económicas de producción, fielmente comprobables desde el punto de vista de las ciencias naturales” (Compárese Karl Marx 1980, p. 5).

7 Karl Marx, “Introducción general a la Crítica de la Economía Política (1857)”. En: Karl Marx 1980, p. 306.

tentado a decir a la ligera: ‘naturalmente, pues para la organización del proceso de reproducción es preciso comunicarse, es preciso discutir proyectos, resolver problemas oralmente y llevar a cabo otros actos lingüísticos.’ Aunque esto es acertado, no es el aspecto central del concepto de Echeverría de lo similar y entretelado que son reproducción y comunicación. Más bien, ve en la producción y en el consumo de los propios valores de uso un acto de “comunicación”,⁸ posiblemente el decisivo para la vida social misma; por ejemplo, elaborar una comida y, acto seguido, comérsela es, al mismo tiempo, elaborar determinado signo e interpretarlo: “Producir y consumir objetos es producir y consumir significaciones. Producir es comunicar (mitteilen), proponer a otro un valor de uso de la naturaleza; consumir es interpretar (auslegen), validar ese valor de uso encontrado por otro. Apropiarse de la naturaleza es convertirla en significativa”.⁹

Aquí hay una importante diferencia con la producción de valor, que tendencialmente puede prescindir de la satisfacción real de las necesidades humanas, mientras la creación del valor y, con ella, la de la plusvalía quede garantizada. El punto clave está en que, a fin de cuentas, la producción de valor no puede renunciar del todo a la producción de valor de uso, que es su fundamento ‘natural’. Este punto es, para Echeverría, el lugar de planteamiento de una posible superación del modo capitalista de producción, el cual aparentemente se eterniza. Marx, en su teoría, fundaba sus esperanzas de poner fin a las relaciones reinantes —sin que desaparezcan los sujetos que las sostienen— en el hecho de que la actual formación de la sociedad no puede existir sin los proletarios, siendo aquellos, al mismo tiempo, el potencial sujeto revolucionario. A diferencia de esto, Echeverría no tiene un enfoque fijado exclusivamente en la producción. Su punto de partida está más en la unidad de producción y consumo y, con ello, en la unidad de producción de valor y producción de valor de uso, pues sólo en el consumo se averigua si un producto tiene efectivamente valor de uso y con ello también valor (lo que Marx formula contundentemente diciendo que un producto tiene que realizar su valor en el

8 Ya en sus primeros escritos apunta Echeverría hacia la importancia de otras clases de “lenguas” distintas de las habituales. Sin embargo, al hacerlo, no recurre a la praxis económica, como en los escritos más recientes, sino a la praxis política, sobre todo a la revolucionaria. Véase al respecto:

"La guerrilla habla a su modo, y su palabra, al contrario de todas las demás, resulta comprensible: habla preferentemente la lengua de la violencia; sus alocuciones son acciones armadas contra el enemigo. Para la guerrilla es esencial la propaganda discursiva, pero esa llega después, cuando puede caer en suelo fértil.

Los comunistas revolucionarios han aprendido del materialismo histórico que hablar en el escenario de la lucha de clases es algo más que intercambiar palabras, volantes o insultos; que todas las instituciones sociales a las cuales pertenece la lengua hablada forman un sistema de persuasión, estructurado en una sola dirección: la de la apología de las relaciones de producción que representan la apología de la clase que ha creado esas relaciones y las mantiene en pie; que, aun si se emprende una acción totalmente negativa para el orden social existente, basta con reconocer la validez del sistema institucional para que el intento se pierda y se alinee en la apología general. Los comunistas revolucionarios saben que este sistema ideológico de las instituciones burguesas fundamenta su fuerza de convicción sobre la violenta represión del proyecto social comunista, al que aspiran las fuerzas productivas y que se concretiza en los intereses de la clase proletaria. Saben que esa violencia reaccionaria se muestra en diversas formas y con diferente intensidad. Ven que el ‘argumento’ de la violencia es el único capaz de corregir los efectos destructivos de las instituciones imperialistas-burguesas sobre el proletariado de los países oprimidos. Sacan la conclusión de que la violencia revolucionaria es el único ‘argumento contrario’ que, al destruir la sociedad burguesa, puede ‘convencerla’ de su ineficacia histórica." (Bolívar Echeverría 1968, pp. 7-18, aquí: pp. 16 y sig.)

Es indudable que estas formulaciones están separadas por un abismo de la idea del ‘discurso libre de coacción’ o algo similar. Si bien Echeverría critica en otros textos el ‘mito de la revolución’ y, en general, no se dejaría llevar de formulaciones tan incendiarias, es evidente el paralelismo con las ideas de hoy: la “lengua hablada” no es la única ni desde luego la determinante para el entendimiento, por lo menos mientras la humanidad no esté libre.

9 Bolívar Echeverría (1984, p. 42) se refiere al siguiente escrito: André Leroi-Gourhan, *Le geste et la parole, I: Technique et langage*, París, A. Michel, 1964, p. 163. En español: André Leroi-Gourhan, *El gesto y la palabra*. Trad. de Felipe Carrera D. Caracas, Universidad Central de Venezuela, sin año, 393.

mercado).¹⁰ Sólo el valor de uso de un producto hace posible que sea consumido realmente y, por tanto, sea comprado. Así pues, Echeverría parte, con Marx, de que la producción de valor no sale adelante sin la producción de valor de uso pero, a la vez, por necesidad la controla y oprime cada vez más y tiende a destruirla. Esta contradicción antagónica, inherente al modo capitalista de producción, le da una indicación sobre una posible salida. El marxismo dogmático de sello soviético suponía que tal salida está en una sencilla superación del desabastecimiento de productos de consumo obrero, que parecía estar dado por una continua elevación masiva de las fuerzas productivas, lo cual en teoría significaba un productivismo estrecho de miras y progresismo ingenuo y los más brutales métodos para aumentar la productividad en el estalinismo.¹¹ Echeverría, al igual que la mayoría de los pensadores del marxismo occidental, considera que, visto cuantitativamente, desde hace tiempo el abastecimiento de todos los seres humanos es posible sin dificultad y con un despliegue de trabajo relativamente escaso. Según él, el problema no está en el lado cuantitativo, sino en el cualitativo: *qué se produce y cómo se produce*, es decir, la cuestión de la producción y del consumo, en cuanto referidos al valor de uso: “Sólo la reconstrucción del concepto crítico radical del valor de uso puede demostrar la falta de fundamento de aquella identificación del marxismo con el productivismo occidental, el progresismo economicista del capitalismo y el estatismo político burgués”.¹²

En esta cita resuena algo doble, en primer lugar, cuando Echeverría critica la “identificación del marxismo con el productivismo occidental”, señala la necesidad de la crítica al eurocentrismo, el cual no está superado por la izquierda, inclusive por importantes sectores de la no dogmática. Ya la sola terminología de países ‘desarrollados’ y ‘subdesarrollados’, recogida ingenuamente con demasiada frecuencia, expresa un arraigado productivismo económico que eleva a la característica de ‘desarrollo’, sin más ni más, las fuerzas productivas de tipo industrial (en el sentido de competitividad en condiciones capitalistas). A la vez, está aquí incluida la presunción de una necesidad ‘natural’ de constante perfeccionamiento de las fuerzas productivas, en el sentido antes indicado (además, de una manera muy determinada), lo que, sin embargo, sólo es una necesidad ineludible en las condiciones reinantes. En el marco de esta lógica, algunos países están ‘más desarrollados’ que otros, pero la resultante jerarquización del mundo adquiere vida propia y sigue actuando aún en las cabezas que son críticas hacia el modo de reproducción capitalista. En cierto modo, el eurocentrismo es aún más problemático en la izquierda que en las teorías conservadoras. Pues, para los conservadores, el eurocentrismo surge por necesidad de su reflexionar no crítico sobre las relaciones de poder; en la izquierda, por el contrario, sólo puede explicarse como remanente ideológico del chauvinismo cultural.

10 “Las mercancías, pues, tienen primero que realizarse como valores antes que puedan realizarse como valores de uso. Por otra parte, tienen que acreditarse como valores de uso antes de poder realizarse como valores. Ya que el trabajo humano empleado en ellas sólo cuenta si se lo emplea en una forma útil para otros. Pero que sea útil para otros, que su producto satisfaga necesidades ajenas, es algo que sólo su intercambio puede demostrar.” (Karl Marx 1975, p. 105).

11 Obsérvese también, al respecto, la fuerte tendencia eurocéntrica del stalinismo, en el que los escasos enfoques (por parte de Lenin, sobre todo) de los primeros años post-revolucionarios para suprimir o suavizar la opresión racista hacia los habitantes no rusos de la Unión Soviética (materializadas en cierta soberanía de determinadas regiones autónomas bajo un signo nacional distinto del ruso), fueron prácticamente abandonados del todo, y se restauró el modelo zarista de control ruso sobre la totalidad del territorio.

Por lo demás, en este contexto es muy significativo que en la crítica a la Unión Soviética, tanto de posiciones conservadoras como izquierdistas, sólo en rarísimos casos se presentaba como tema el racismo y, en el primer caso, se designaba sin la menor duda a la URSS como ‘Rusia’, no con afán de ironía crítica sino más bien de eurocentrismo zarista.

12 Bolívar Echeverría (1984, p. 34) nota 4. La frase citada continúa: “[una identificación] que llevó a K. Korsch en 1950 [...] a replantear para la segunda mitad de este siglo el tema, vulgarizado en los setentas, de la inadecuación del discurso marxista con las exigencias de la nueva figura histórica de la revolución.” (Echeverría se refiere aquí al siguiente texto de Karl Korsch: “10 Thesen über Marxismus heute”. En: *Alternative. Zeitschrift für Literatur und Diskussion* 8 (41) Berlin (Oeste), abril 1965, pp. 89-90).

En segundo lugar, en la citada frase de Echeverría está contenida, además, una respuesta implícita a un filósofo cuya obra mantuvo ocupado a nuestro autor durante muchos años de juventud. Esto es, cuando Bolívar Echeverría se obstina en aseverar que Marx no es parte integrante del pensamiento “occidental”, sino que el concepto de valor de uso “por necesidad va más allá de la metafísica de Occidente” (Bolívar Echeverría, 1984, p. 35, nota 4), se trata de un inequívoco rechazo a la afirmación de Martin Heidegger acerca de que Karl Marx es el último representante de la metafísica de Occidente.

Respecto a la pregunta de ¿cómo puede pensarse la relación entre sujeto y objeto como una cuestión profundamente marcada por la determinación (por las leyes de la naturaleza, por ejemplo) y por la libertad humana al mismo tiempo? Se puede bosquejar el siguiente intento de aproximación de Echeverría: es posible trazar, según se ha señalado, el paralelismo del proceso de reproducción con el proceso de comunicación sin desmaterializar al primero ni darle un sentido idealista. Esto es, en el proceso de comunicación encontramos la peculiaridad de esa misma coexistencia singular de libertad y creación nueva en cada acto de hablar y la simultánea determinación por la lengua en la que se hace la comunicación en cada caso. Sólo porque en cada momento se crea un nuevo acto de hablar con cierto grado de libertad, puede el hablante corresponder más o menos a cada constelación que deba captar; pero, al mismo tiempo, sólo puede darse a comprender por el otro porque se mueve dentro de la lengua respectiva y acepta ampliamente sus reglas.

De manera similar ocurren las cosas en el proceso de producción y consumo de valores de uso. El productor no puede fabricar sencillamente cualquier cosa si quiere que sea reconocida por otros como valor de uso, es decir, que sea comprada. Aquí, es decisiva no sólo la capacidad biológica del organismo humano para consumir determinados productos. En esto reside precisamente la diferencia decisiva entre el ser humano y el animal. En el ser humano, al distinguir entre la cosa útil y la no útil, o sea, entre valor de uso y no-valor de uso, influyen en gran medida factores históricos. Eso ya lo señala Marx en el pasaje antes citado: “el descubrimiento [...] de los múltiples modos de usar las cosas, constituye un acto histórico.” (Marx, 1975, p. 44).¹³ En el desenvolvimiento hecho por Echeverría, de la teoría de Marx sobre el valor de uso, el concepto de historia incluye además las ‘asincronías’ geográficas (en el sentido de que en los factores históricos también entra el lugar y no sólo el tiempo).

En la comparación entre proceso de reproducción y proceso de comunicación, es de gran importancia que en ambos procesos existan las instancias que el fundador de la semiótica distingue como “significado” y “significante”, cuya unidad representa el signo. En la lengua, lo primero representa el “concepto” y, lo segundo, la “imagen acústica”. El puro concepto, sin embargo, contiene tan poca cosa como la pura imagen; ambos están perdidos si se les coloca por sí solos o, para decirlo con mayor precisión, no son imaginables. Así, por ejemplo, Saussure señala que la presunción de un concepto puro, sin imagen, contiene el pensamiento de que hay ideas ya existentes maduradas antes de su expresión lingüística (Bolívar Echeverría 1984, p. 97) lo que él ciertamente reprueba.

13 Hemos corregido esta cita. Scaron traduce “geschichtliche Tat” con “hecho histórico”, lo que se acerca demasiado a la jerga positivista. Considerando el gran daño que ha hecho la influencia positivista en el marxismo, sobre todo de orientación dogmática, hemos decidido traducirlo con “acto histórico”, que rescata el concepto de praxis que está implícito en esta formulación de Marx. S.G. Véase: Karl Marx, *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band [tomo I]. Buch I: Der Produktionsprozeß des Kapitals*. Karl Marx, Friedrich Engels, *Werke*, tomo 23, Berlin, RDA: Dietz, 1975, pp. 49 y sig.

Antes de poder abordar de nuevo la comparación con la producción de valores de uso, es preciso además tener en cuenta que Echeverría, al referirse a Walter Benjamin, toma como punto de partida que los seres humanos se expresan y se dan a comprender no sólo *a través* de las lenguas sino *en ellas*, lo cual debe entenderse como que las lenguas no son sistemas fijos que se emplean lisa y llanamente como medios de comunicación, sino que en cada acto de comunicación son de nuevo creadas y modificadas.¹⁴ Echeverría interpreta esta reflexión de Benjamin como válida para todos los sistemas de signos;¹⁵ pero, al igual que en todo acto lingüístico o habla (*'parole'* en Saussure) se pone en juego la lengua en su conjunto (*'langue'* en Saussure), lo mismo ocurre en la producción y en el consumo de valores de uso.

Según se ha expuesto, Echeverría capta la unidad de producción y consumo de valores de uso, del mismo modo en que en la semiótica es captado el lenguaje, como facultad de hablar, o sea, como la capacidad de darse a entender de una forma que, si bien no es caótica, de todos modos es libre. No es libre en el sentido de que en todo momento se puedan, sin más, inventar de la nada signos del todo nuevos, porque entonces se pondría en duda el funcionamiento del sistema de signos;¹⁶ pero por lo menos, ésta es lo bastante libre para no darse a entender como puros animales, con base en formas de estímulo y reacción fijadas por lo biológico, en los instintos.¹⁷

14 Echeverría se refiere aquí al siguiente texto de Walter Benjamin: “Über Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen”. En: Walter Benjamin, *Angelus Novus. Ausgewählte Schriften 2*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1966, p. 9-26, aquí: pp. 10 y sig.

Véase: Bolívar Echeverría (1984, p. 44 nota 31). Existe una traducción de este texto de Benjamin al español: “Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los hombres”. En: Walter Benjamin, 1971, pp. 145-165.

15 Bolívar Echeverría (1984, p. 44) Véase: “Tal como el campo instrumental al que pertenece, el código tiene una historia porque el proceso de comunicación/interpretación no sólo se cumple *con* él sino igualmente *en* él; porque él mismo, al servir en lo manifiesto, se modifica en lo profundo. En principio, cada vez que el código es usado en la producción/consumo de significaciones, su proyecto de sentido se pone en juego y puede entrar en peligro de dejar de ser lo que es. El proyecto de sentido, que es la instauración de un horizonte de significaciones posibles, puede ser trascendido por otro proyecto y pasar a constituir el *estrato sustancial de una nueva instauración de posibilidades sémicas*. En verdad, la historia del código tiene lugar como una sucesión de encabalgamientos de proyectos de sentido, resultante de la refundacionalización —más o menos profunda y más o menos amplia— de proyectos precedentes por nuevos impulsos donadores de sentido.” (*Ibid.*, pp. 44 y sig.)

Compárese al respecto, además, una referencia similar al mismo texto de Benjamin por Echeverría en otro lugar: “En el ensayo de W. Benjamin *Sobre el lenguaje en general y el lenguaje humano* domina una idea que ha demostrado ser central en la historia del pensamiento del siglo XX [...]: en el caso del ser humano, éste no sólo habla *con* la lengua, se sirve de ella como instrumento, sino, sobre todo, habla *en* la lengua [...]. En principio, en toda habla singular es la lengua la que se expresa. Pero también —y con igual jerarquía— toda habla singular involucra a la lengua en su conjunto. El lenguaje entero está en juego en cada uno de los actos de expresión individuales; lo que cada uno de ellos hace o deja de hacer lo altera esencialmente. El mismo no es otra cosa que la totalización del conjunto de las hablas.” (Bolívar Echeverría 1995, p. 60).

El texto citado fue presentado al público por primera vez en febrero de 1991 en forma de una conferencia en el “Primer encuentro Hispano-Mexicano de Ensayo y Literatura” en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. (Compárese: Echeverría 1995, p. 199). Echeverría confunde aquí los conceptos cuando, de repente, habla de “lenguaje”. Según se desprende inequívocamente del contexto, y sobre todo de la frase precedente, aquí debería decir “lengua”.

16 Saussure dice al respecto: “Ya ahora la lengua no es libre, porque el tiempo permitirá a las fuerzas sociales que actúan en ella desarrollar sus efectos, y se llega al principio de continuidad que anula la libertad. Pero la continuidad implica necesariamente la alteración, el desplazamiento más o menos considerable de las relaciones.” (de Saussure 1979, p. 104.)

Pero el momento de la falta de libertad, que Saussure destaca especialmente, sólo rige para la lengua determinada, la *langue*, no para la facultad de hablar en su conjunto (lenguaje o facultad del lenguaje, *langage* o *faculté du langage*), lo que es, como veremos más adelante, de gran importancia para las reflexiones de Echeverría.

17 Para el proceso de producción, Marx formula esta diferencia entre animal y seres humanos en el siguiente famoso pasaje: “Una araña ejecuta operaciones que recuerdan las del tejedor, y una abeja avergonzaría, por la construcción de las celdillas de su panal, a más de un maestro albañil. Pero lo que distingue ventajosamente al peor maestro albañil de

Así pues, en el acto de producción de un valor de uso tiene lugar, a la vez, una producción de signo y en su consumo, su interpretación. También hay aquí un significante y un significado que, juntos, constituyen el signo. Echeverría no dice al lector o a la lectora, en forma totalmente unívoca, qué es el significante y qué es el significado en el signo contenido en el valor de uso. No obstante, en algún lugar observa que las materias primas tienden a acercarse más al significado y los medios de trabajo empleados tienden a acercarse más al significante, aunque sin encasillarlos definitivamente.¹⁸ Más bien, parece ser que tanto la materia prima como los medios de trabajo pueden tener ambas funciones, pero el segundo elemento ocupa una posición sobresaliente al dar los propios signos.¹⁹

Pero los medios de trabajo (herramientas) se distinguen porque su eficacia, en la mayoría de los casos, no se agota en un solo acto conjunto de producción/consumo, como ocurre con aquellos valores de uso que son consumidos de inmediato como víveres. Esta tendencia a la durabilidad del medio de trabajo nos acerca bastante más a una solución, para la duda antes mencionada, pues aquí se hace más claro el paralelismo con otros sistemas de signos, paralelismo que hasta ahora tal vez estaba en la oscuridad. Así como no hablamos *a través de* la lengua sino *en ella*, igualmente, no producimos sólo a través de un medio de trabajo sino en él. Por un lado, en muchos casos este medio de trabajo, este instrumento es de naturaleza duradera pero, por otro lado, está expuesto, la mayoría de las veces, a la posibilidad de una transformación constante. Al hablar de esto, no nos referimos sólo al desgaste del mismo, sino a la necesidad que surge una y otra vez (o también al deseo que surge en el sujeto) de transformarlo. Por consiguiente, se puede ampliar el paralelismo con la semiótica de Ferdinand de Saussure, en el sentido de que cada acto singular de producción (y también de consumo) de un valor de uso es una *parole*, o sea un habla, pero el conjunto de todos esos actos en una sociedad determinada,²⁰ en condiciones determina-

la mejor abeja es que el primero ha modelado la celdilla en su cabeza antes de construirla en la cera. Al consumarse el proceso de trabajo surge un resultado que antes del conocimiento de aquél ya existía en la imaginación del obrero, o sea idealmente. El obrero no sólo efectúa un cambio de forma de lo natural; en lo natural, al mismo tiempo, efectiviza su propio objetivo, objetivo que él sabe que determina, como una ley, el modo y manera de su accionar, y al que tiene que subordinar su voluntad.” (Karl Marx 1975, p. 216.)

18 “Entre los medios que intervienen en el consumo productivo hay unos que sólo ofrecen a éste una indicación de forma para sí mismos: las materias primas u objetos de trabajo; hay otros, en cambio, que despliegan ante el trabajo mismo todo un conjunto de posibilidades de dar forma, entre las que él puede elegir para transformar las materias primas: son los *instrumentos*.” (Bolívar Echeverría, 1984, pp. 40 y sig., cursivas de S.G.)

19 “La forma más acabada del objeto social es sin duda la del *instrumento*. En ella, las dos tensiones que determinan toda forma objetiva —la pretensión de una forma para el sujeto y la disposición de éste a adoptarla— permanecen en estado de enfrentamiento, en un empate inestable que puede decidirse de diferentes maneras en cada caso. La proposición de una acción formadora sobre las materias primas, inscrita en la forma instrumental como estructura técnica, no sólo permite —como en todo objeto social— sino que exige, para ser efectiva, una voluntad de acción formadora que la asuma y la haga concreta. La dinámica transformadora general que el instrumento trae consigo necesita ser completada y singularizada por el trabajo.” (Echeverría, 1984, p. 41.)

Echeverría hace referencia aquí al siguiente pasaje en *El capital*: “Corresponde al trabajo vivo apoderarse de estas cosas, despertarlas del mundo de los muertos, transformarlas de valores de uso potenciales en valores de uso efectivos y operantes.” (Karl Marx, 1975, p. 222.)

20 Este concepto debería aclararse con exactitud, ya que en el seno de una sociedad pueden darse en el mismo momento diversos códigos. Echeverría habla en otro lugar de “un ente subjetivo-objetivo, dotado de una identidad histórico-cultural particular [...], la existencia histórico-concreta de las fuerzas productivas y consumidoras, es decir [...] la sustancia de la nación.” (Bolívar Echeverría, “El problema de la nación desde la ‘Crítica de la economía política’”. (Echeverría, 1986, pp. 192 y sig.)

Con esto se podría estar hablando de los subsistemas de una sociedad en los que predominan, en cada caso, códigos más o menos unificados. Pero como este concepto de “sustancia de la nación”, (transformado en otro lugar en el de la ‘nación natural’) se nos hace problemático, no queremos usarlo en este lugar sin una introducción crítica. Aquí vuelve a delinearse un problema que existe en lo general en la teoría de Echeverría. Por un lado, ésta es adecuada para señalar las diferencias internas de una sociedad y también del sistema social organizado hoy a nivel mundial y hacer de ellas el objeto de la investigación, pero paga el precio de regresar a conceptualizaciones sumamente dudosas, como la de

das y en una época histórica determinada puede ser visto como la *langue*, la lengua. El problema que, en las reflexiones precedentes (sobre la cuestión de ‘significado’ y ‘significante’), no se ha resuelto por completo, acerca de la relación entre medio de trabajo y objeto de trabajo,²¹ y, por tanto, también de la relación de herramienta y materia prima, apunta a la necesidad de recurrir a la “teoría de la herramienta” de Marx.²² Para Marx es “objeto de trabajo” todo aquello que los seres humanos encuentran preexistente en la tierra y pueden elaborar. Así, la tierra en su totalidad es “objeto de trabajo” para los seres humanos que la habitan.²³ Marx distingue ahí entre “objetos de trabajo preexistentes en la naturaleza”, que el ser humano se limita a “desligar de su conexión directa con la tierra” y la “materia prima” (Karl Marx, 1975, p. 217). La ‘materia prima’ se diferencia del ‘objeto de trabajo’ en que ya ha experimentado una elaboración que va más allá del simple desprendimiento del conjunto de la tierra, “por ejemplo, el mineral ya desprendido de la veta, y al que se somete a un lavado”, y por tanto, “ya ha pasado por el filtro de un trabajo anterior.” (Marx, 1975, p. 217). Así pues, el concepto de objeto de trabajo es más amplio que el de materia prima.²⁴ Por lo visto, para Marx pasa algo análogo con el par de conceptos “medio de trabajo” y “herramienta”:

El medio de trabajo es una cosa o conjunto de cosas que el trabajador interpone entre él y el objeto de trabajo y que le sirve como vehículo de su acción sobre dicho objeto. El trabajador se vale de las propiedades mecánicas, físicas y químicas de las cosas para hacerles operar, conforme al objetivo que se ha fijado, como medios de acción sobre otras cosas (Marx, 1975, p. 217).

Pero los medios de trabajo, que ya han sido objeto del trabajo humano, son concebidos por Karl Marx como ‘herramientas’.²⁵ Este concepto de la herramienta como medio de trabajo ya producido, se encuentra también en la definición del ser humano por Benjamin Franklin “como ‘a toolmaking animal’, un animal que fabrica herramientas”.²⁶ Esta distinción entre medios de trabajo en general y los que son elaborados, es decir, las herramientas, no es formulada por Marx en forma tan inequívoca como la antes citada entre objetos de trabajo en general y los elaborados, es decir, las materias primas. De todos modos, Marx observa repetidas veces

“sustancia de la nación”, que se queda corta en relación al concepto general de sociedad.

- 21 “Los elementos simples del proceso laboral son la actividad orientada a un fin —o sea el trabajo mismo—, su objeto y sus medios.” (Karl Marx, 1975, p. 216.)
- 22 Compárese al respecto: Alfred Schmidt (1962, p. 117).
- 23 Karl Marx (1975, p. 217) Hoy empiezan a convertirse en objetos de trabajo para el ser humano, la misma luna y el espacio circundante, si bien hasta ahora sólo en una etapa experimental.
- 24 “Toda materia prima es objeto de trabajo, pero no todo objeto de trabajo es materia prima. El objeto de trabajo sólo es materia prima cuando ya ha experimentado una modificación mediada por el trabajo.” (Marx, 1975, p. 217).
- 25 Compárese: “Apenas el proceso laboral se ha desarrollado hasta cierto punto, requiere ya medios de trabajo productos del trabajo mismo. En las más antiguas cavernas habitadas por el hombre encontramos herramientas y armas líticas.” (Marx, 1975, p. 218.) [Nota a la edición española: Corregimos en esta cita la palabra “herramienta” (“*Werkzeug*”), que en la traducción de Sacron está anotada como “instrumento”]
- 26 Benjamin Franklin, citado según Karl Marx, (1975, p. 218). En otro lugar de *El capital*, Marx contraponen a esta definición la de Aristóteles, según la cual el ser humano es “por naturaleza un miembro de la ciudad”. Mientras que ésta es “característica de la Antigüedad clásica”, la de Franklin lo es “de la yanquidad”. Esto no debe entenderse como opinión de Marx de que la definición de Franklin sea válida sólo para la realidad de la sociedad americana de EE.UU., sino que va acompañada de la ideología de esa sociedad. (Karl Marx, 1975b, p. 397, nota 13.) Marx es, por lo general, sumamente escueto en el uso de reflexiones sobre la ‘naturaleza del ser humano’, recoge a ambos autores en esta cuestión, si bien con la limitación de que “el hombre es por naturaleza, si no, como afirma Aristóteles, un animal político, en todo caso un animal social.” (Marx, 1975b, pp. 396 y sig.) Se puede observar cierta distancia de Marx hacia los autores mencionados, por su tendencia de ser ideológicos, lo que expresa algo de la problemática que una teoría crítica de la sociedad forzosamente enfrenta cuando pretende formular afirmaciones sobre la ‘naturaleza del ser humano’. (Compárese la primera investigación sistemática de esta problemática en la obra de Herbert Marcuse, 1998).

la particularidad que caracteriza a “los medios de trabajo ya procurados mediante el trabajo” frente a los medios de trabajo preexistentes que se usan tal como fueron hallados.²⁷

Una explicación al hecho de que Karl Marx emplea el término ‘herramienta’ con escasa frecuencia y utiliza en su lugar el de ‘medios de trabajo’, puede consistir en que hoy día existen efectivamente menos medios de trabajo aún no transformados por el ser humano, que objetos de trabajo aún no transformados. También en la historia de la humanidad, por ejemplo, en restos materiales de civilizaciones desaparecidas es más fácil demostrar el uso de los segundos que de los primeros. Mientras en los medios de trabajo no elaborados es posible que, al dejarlos caer después de usarlos, indiquen nulas o escasas huellas de su empleo, las cosas son distintas en objetos de trabajo no elaborados anteriormente, ya que en la mayoría de los casos forman parte material del producto final. En estricta lógica, también es correcto sustituir el término herramienta por el de medio de trabajo, dado que ‘herramienta’ es una subcategoría de ‘medio de trabajo’ y, por lo tanto, toda herramienta es siempre también medio de trabajo. El inconveniente está en que se puede confundir al lector y generar la impresión de que Marx usó los términos ‘medio de trabajo’ y ‘herramienta’ como sinónimos.²⁸

Las consecuencias de este problema no son de gravedad inmediata porque Marx, en su análisis, no investiga como un lugar central los medios de trabajo no procurados todavía por el trabajo, sino que en sus ejemplos se refiere casi siempre a los ya elaborados.²⁹ En la discusión respecto a la relación entre trabajo y naturaleza externa en la obra de Marx, a veces se sustenta la tesis de que el propio Marx, al dar preferencia al análisis del valor en *Das Kapital*, descartó en forma implícita como secundario el valor de uso, o sea, el proceso de producción y reproducción referido a lo natural y con ello favoreció la destrucción de la naturaleza, practicada o al menos poco criticada en el socialismo real y en diversos marxismos.³⁰ Esta argumentación no resiste una revisión crítica que toma en cuenta la gran estimación que Marx expresa conceptualmente hacia la naturaleza externa, no mediada por el trabajo.

Según Alfred Schmidt, la teoría de Marx sobre la herramienta en *Das Kapital* es la de la “mediación existente, materializada, entre el trabajador y el objeto del trabajo” (Schmidt, 1983, p. 117). Al decirlo, acentúa el significado de la confección de herramientas para el conjun-

27 Entre otras cosas, Marx hace esta distinción entre medios de trabajo ‘generales’ y ‘ya mediados por el trabajo’, refiriéndose a la subcategoría de aquellos que, sin intervenir directamente en el proceso del trabajo, de todos modos son su premisa incondicional: “El *medio general de trabajo* de esta categoría es, una vez más, la tierra misma, pues brinda al trabajador el *locus standi* [lugar donde estar] y a su proceso el campo de acción (*field of employment*). *Medios de trabajo* de este tipo, *ya mediados por el trabajo*, son por ejemplo los locales en que se labora, los canales, caminos, etcétera.” (Marx, 1975, p. 219, cursivas de S.G.)

Cuando Marx menciona por separado el “uso y la creación de medios de trabajo”, apunta con ello igualmente a la diferencia de conceptos entre medios de trabajo en general y en su forma elaborada, es decir, las herramientas: se usan todos los medios de trabajo, pero sólo las herramientas se crean. (1975, p. 218.)

28 Hasta Alfred Schmidt habla del “medio de trabajo, que para Marx se identifica con la herramienta”. (Schmidt, 1983, p. 117.)

29 Compárese, por ejemplo, la mención de Marx sobre los medios de trabajo humanos más antiguos que se conocen, en los que subraya el carácter de herramienta, es decir, el haber sido proporcionada previamente mediante el trabajo humano: “Junto a las piedras, maderas, huesos y conchas *labrados*, desempeña el papel principal como medio de trabajo el animal domesticado, criado a tal efecto, y por tanto *ya modificado* el mismo *por el trabajo*.” (Marx, 1975, p. 218. cursivas de S.G.)

30 Sobre esta discusión, compárese además el prólogo de Alfred Schmidt a la más reciente edición de su libro acerca del concepto de naturaleza en Marx. (Alfred Schmidt, “Vorwort zur Neuauflage 1993. Für einen ökologischen Materialismus” en: Alfred Schmidt, *Der Begriff der Natur in der Lehre von Marx*, 4ª edición revisada y aumentada. Hamburgo, Europäische Verlagsanstalt, 1993, pp. I-XVI. véase, nuestra traducción al español de este nuevo prólogo a la edición de 1993, del ya clásico libro de Schmidt: Alfred Schmidt, “Para un materialismo ecológico. Prólogo a *El concepto de naturaleza en Marx*”)

to del desarrollo humano y, sobre todo, de sus capacidades intelectuales: “Difícilmente puede dudarse de que las abstracciones más elementales de los hombres surgieron junto con los procesos laborales, especialmente con la producción de herramientas” (Schmidt, 1983, p. 117).

En esa medida, se halla dentro de la tradición marxista no dogmática el intento de Echeverría por ver un paralelismo entre el proceso de producción y el de comunicación, sobre todo, si se toma en cuenta que después del ‘*linguistic turn*’ [giro lingüístico] por parte de la filosofía idealista y la afín a ella, el concepto de espíritu o de razón fue sustituido, en general, por el de comunicación o de discurso. A la pregunta sobre si este intento de Echeverría lo califica de filósofo idealista, podemos señalar que en estos asuntos la separación no siempre puede llevarse a cabo con tanta nitidez como lo hacían ver los libros de texto del marxismo dogmático. En este contexto, cabe resaltar la íntima coherencia entre Hegel y Marx respecto a la teoría de la herramienta. Schmidt subraya al respecto la aportación de Hegel a la comprensión de la íntima relación entre el desarrollo de herramientas y la capacidad humana de comunicación:

Hegel está consciente del entrelazamiento histórico de inteligencia, lenguaje y herramienta. La herramienta vincula los fines humanos con el objeto del trabajo. Introduce el momento conceptual, la unidad lógica, en el modo de vida de los hombres. En la *Jenenser Realphilosophie* [Las manuscritos de Jena], escribe Hegel: “La herramienta es el medio racional existente, la universalidad existente del proceso práctico: aparece de parte de lo activo contra lo pasivo, es a su vez pasiva respecto del trabajador y activa respecto de lo trabajado.”³¹

Precisamente en la vinculación de los procesos de producción y de conocimiento en las formulaciones de Hegel sobre la herramienta, es donde Schmidt ve la importancia de Hegel para el materialismo histórico.³² Por lo demás, esa importancia de Hegel para la teoría marxiana de la herramienta es reconocida por el propio Marx. En *El capital*, en el contexto de su teoría de la herramienta, cita la concepción de Hegel de la ‘astucia de la razón’ para concebir filosóficamente la “astucia del hombre” al utilizar las herramientas (Schmidt, 1983, p. 119) como la designa Alfred Schmidt resumiendo a Marx. El ser humano —escribe Marx—, “se vale de las propiedades mecánicas, físicas y químicas de las cosas para hacerlas operar, conforme al objetivo que se ha fijado, como medios de acción sobre otras cosas” (Marx, 1975, p. 217). En la nota a pie de página insertada en este lugar de *El Capital*, Marx cita seguidamente a Hegel con la siguiente frase conocida de la *Lógica*:

La razón es tan astuta como poderosa. La astucia consiste, en general, en la actividad mediadora que, al hacer que los objetos actúen unos sobre otros y se desgasten recíprocamente con arreglo a su propia naturaleza, sin injerirse de manera directa en ese proceso, se limita a alcanzar, no obstante, su propio fin. (Marx, 1975, p. 217).³³

31 Schmidt (1983, p. 117) cita aquí: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Jenenser Realphilosophie*, Leipzig 1932, p. 221.

32 Schmidt anota: “Con razón observa Lenin que cuando Hegel destaca el rol de la herramienta no sólo para el proceso laboral sino también para el del conocimiento, se transforma en un predecesor del materialismo histórico.” (Alfred Schmidt, 1983, p. 119.)

33 Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften*. Erster Teil. *Die Wissenschaft der Logik*. Tomo 8 de las obras en 20 tomos. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1986, §209, apéndice, p. 365. Citamos en español aquí, según: Karl Marx, 1975, p. 217, nota 2.

Compárense, además, las observaciones de Hegel previas a sus reflexiones sobre la herramienta en la *Lógica*: “El hecho de que el fin se refiera inmediatamente a un objeto y lo convierta en medio, [...] puede considerarse como una violencia [...]. Sin embargo, el hecho de que el fin se ponga en la relación mediada con el objeto, e interponga entre sí y aquél un otro objeto, puede considerarse como la astucia de la razón.” (G.W.F. Hegel, 1974, p. 657.)

A pesar de esta referencia directa de Marx a Hegel en el contexto de su teoría de la herramienta, hay que señalar una importante diferencia entre los dos filósofos. Alfred Schmidt hace resaltar que Marx habla de la herramienta “en una forma mucho menos enfática” que Hegel (Schmidt, 1983, p. 118).³⁴ Este último ve los fines de la producción subordinados a sus medios, puesto que el fin es finito y, por tanto, “no es un absoluto, o un *racional* inmediatamente en sí y por sí” (Hegel, 1974, p. 658). La herramienta, por el contrario, como “*medio* es algo *superior* a los fines *finitos* de la finalidad *extrínseca*; el *arado* es más noble de lo que son directamente los servicios que se preparan por su intermedio y que representan los fines” (Hegel, 1974, p. 658). Por el contrario, para Marx la herramienta no es algo del todo extrínseco al producto ni subordina el segundo a la primera en cuanto a su capacidad para satisfacer de inmediato necesidades humanas, como lo hace Hegel; mientras que para éste, la durabilidad que supone en las herramientas coloca a éstas en un nivel más alto frente a los productos que se extinguen en el consumo,³⁵ para Marx (que en esto se mueve por completo en la tradición del materialismo, habitualmente distante del ascetismo y contrapuesto a él) “no se le ocurre derivar de la caducidad de los placeres ninguna clase de argumento contra ellos” (Schmidt, 1983, p. 118).

Además, la relativa durabilidad de las herramientas, rasgo que según Hegel las distingue de los productos, no siempre está dada. Alfred Schmidt capta la definición marxiana de la herramienta como “mediadora entre el trabajo teléticamente determinado y su objeto [de trabajo]” y partiendo de ahí distingue “tres formas de herramienta”:³⁶ “[Esta] puede mantenerse idéntica, puede incorporarse materialmente al producto del trabajo, y puede por fin consumirse sin residuo, sin que por ello se transforme en parte del producto del trabajo” (Schmidt, 1983, p. 118).

Es evidente que de esas tres formas de herramienta, Hegel sólo conoce la primera. Si bien Schmidt clasifica eso como una limitación en la concepción de herramienta del idealista dialéctico, aclara que “es por lo menos cierto en este planteo que la mayoría de las herramientas se mantienen idénticas en su uso y permanecen extrañas a su producto” (Schmidt, 1983, p. 118). Hasta ahí, pues, Hegel se ha limitado en su reflexión filosófica a la forma dominante de las herramientas. De todos modos, el mayor sentido de la realidad que tiene el materialista Marx en comparación con Hegel, se ve además, en que el primero está enterado de lo relativas que son las determinaciones conceptuales de los diversos objetos con referencia a su posición en el proceso del trabajo.³⁷ Esto no es de poca monta, puesto que lo duradero o lo perecedero de ellos son también sólo cualidades relativas con referencia a otros componentes del proceso del trabajo y no son absolutas, como lo sugiere Hegel con su tajante sentencia de que los componentes que no son herramientas “perecen y quedan olvidados” (Hegel, 1974, p. 658).

34 Compárese además sobre Marx: “Se cuida bien de fetichizar, como Hegel, la herramienta en comparación con los valores de uso inmediatos que con su ayuda se producen.” (Schmidt, 1983, p. 118.)

35 “La herramienta [*Werkzeug*] se conserva, mientras los placeres [*Genüsse*] inmediatos perecen y quedan olvidados. En sus herramientas [*Werkzeuge*] el hombre posee su poder sobre la naturaleza exterior, aunque se halla sometido más bien a ésta para su fines.” (*Ibid.*) [Nota a la edición en español: hemos corregido esta cita en los tres casos marcados con el término original en alemán entre corchetes. Véase: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften. Erster Teil. Die Wissenschaft der Logik*, p. 452.]

36 Corregimos la traducción de “drei Fomen des Werkzeugs” (Alfred Schmidt, *Der Begriff der Natur in der Lehre von Marx*, p. 102) que en la versión en español de su libro se reproduce incorrectamente como “tres formas de instrumentos” (Schmidt, 1983, p. 118)]

37 “Como vemos, el hecho de que un valor de uso aparezca como materia prima, medio de trabajo o producto, depende por entero de su función determinada en el proceso laboral, del lugar que ocupe en el mismo; con el cambio de ese lugar cambian aquellas determinaciones.” (Karl Marx, 1975, p. 221.) Así como: “El mismo producto puede servir de medio de trabajo y materia prima en un mismo proceso de producción. En el engorde de ganado, por ejemplo, donde el animal, la materia prima elaborada, es al propio tiempo un medio para la preparación de abono.” (Marx, 1975, p. 221.)

En este lugar, podemos regresar ahora a los estudios de Bolívar Echeverría sobre el papel del valor de uso en el proceso de reproducción y sobre la posible aplicación de las categorías semióticas de ‘significante’ y ‘significado’ a este proceso y a sus objetos. La vaguedad antes señalada sobre si la herramienta es el significante y la materia prima el significado, debe comentarse como sigue. A primera vista, la respuesta a esa pregunta sería: la herramienta es el significante, la materia prima el significado. Pero con ello, nos acercaríamos demasiado al concepto hegeliano de herramienta, no sólo por su tendencia a jerarquizar entre herramienta y materia prima, sino además por el peligro de favorecer una asignación estática (que acabamos de criticar) de determinados componentes del proceso de reproducción a un papel dado de antemano.

Por cierto, podría decirse que la concepción de Hegel puede captar de nuevo, en cualquier momento de la producción, los componentes, y su filosofía, en tanto que es dialéctica, debería poder captar conceptualmente la doble forma de los objetos; pero el patético discurso de Hegel sobre la herramienta como lo ‘más honorable’ y su despectiva valoración del consumo indica un factor estático en su teoría. El concepto de “consumo productivo” (Marx, 1975, p. 222), que es central para Marx y señala justamente la dificultad de fijar en un factor, en forma estática, determinados elementos de la reproducción, como lo hace Hegel, no resulta familiar para el gran dialéctico, el cual dio a Marx, a su vez, importantes sugerencias para su propia teoría de la herramienta.

El hecho de que Echeverría apenas roce la cuestión de significante y significado en la reproducción social (y, a fin de cuentas, la dejase sin resolver) podría, pues, interpretarse como sigue: Echeverría percibe el concomitante peligro de una reducción idealista de la teoría marxiana de la herramienta y de la reproducción, quiere enriquecer o hacer más comprensible la teoría marxiana del valor de uso mediante enfoques de semiótica, pero eludiendo, a la vez, la posibilidad de un reblandecimiento idealista de la crítica marxiana.

El lector o la lectora tal vez se pregunte ahora: ¿y todo esto, para qué? ¿Qué se aclarará con esta confrontación de la producción y el consumo de valores de uso con la semiótica, que no se haya podido aclarar de otro modo? A esta pregunta, a nuestro juicio, hay dos respuestas posibles: por un lado, el recurso de Echeverría a conceptualizaciones de la semiótica debe entenderse como polémico. Al concebir la producción y el consumo de valor de uso como el sistema semiótico más fundamental, se habrá de quitar el viento de las velas a las corrientes teóricas que, sin miramientos, declaran a la lengua hablada como el más importante sistema humano de signos. Por tanto, es preciso liberar la semiótica de la esclavitud en que ha caído, en parte *después de Ferdinand de Saussure*, ante la lingüística, como simple abastecedora de ésta:

¿[...] lo ves como estos teóricos de discurso “radicales”? Para ellos lo único que existe es el discurso.

No, por el contrario; justamente un poco en contra de esta tendencia, la del estructuralismo más radical, [...] es que yo intenté conectar, sacar del estructuralismo, sobre todo la semiótica, lo más posible e integrarla al aparato conceptual de Marx.³⁸

Por otro lado, se podría dar la siguiente respuesta a la pregunta formulada: mediante la combinación de la teoría marxiana con la semiótica de Ferdinand de Saussure, se debe hacer frente a una determinada interpretación de la primera. Según ésta, lo decisivo en las relacio-

38 Entrevista con Bolívar Echeverría.

nes de producción es el proceso productivo en cuanto referido al valor; partiendo de éste se puede explicar y evaluar todo lo demás, es decir, también el proceso productivo en cuanto referido al valor de uso. Esto da por resultado que los valores de uso producidos en el marco de una sociedad en la que exista un grado relativamente alto de industrialización, harán que esa sociedad sea concebida automáticamente como ‘más desarrollada’ que las otras. Y como, además, se sabe que los valores de uso son coherentes en cada caso con la constitución cultural de un país, se llega por último a la conclusión de que determinadas formas de cultura están ‘más desarrolladas’ que otras sólo porque se encuentran en una comarca en la que reina también un grado de industrialización más elevado que en otras comarcas. Si bien hay cada vez menos teorías que defiendan esto con tan abierta agresividad, este es, implícitamente, el pensamiento reinante en general en la vida cotidiana, al igual que en las ciencias. Que esto no se proclame en todo momento, no le quita para nada su casi absoluta omnipresencia, así sea entre líneas.

Un ejemplo de la vida cotidiana en México sería la predilección de la clase media urbana por el pan blanco, sobre todo el pan de caja. Desde el punto de vista médico nutricional, tiene un valor de uso incomparablemente inferior al de las tortillas de maíz, que se acostumbran más en la población pobre con el mismo fin de acompañar la comida del medio día. Pero como el pan blanco es identificado con una cultura convertida en dominante, porque entró con un desarrollo más fuerte de las fuerzas productivas (y con ello, también, con las armas) y sus imperios estuvieron así en condiciones de dominar más de un continente, la clase media parte de la suposición de que no hay nada más excelente que el pan blanco. Aún si los motivos que se formulan abiertamente para esa elección en cada caso pueden ser otros, eso no modifica en absoluto el fondo de la predilección.³⁹

Pero también en el plano teórico y político cabe observar ese mismo mecanismo. Desde que fue criticado el término de ‘países subdesarrollados’, se les llama ahora sólo ‘países en vías de desarrollo’ o, muy a la moda, ‘países emergentes’; sin embargo está claro hacia dónde está dirigida la intención y qué es aquello a lo que se aspira, cuál es el umbral que debe cruzarse con la mayor rapidez posible: el que lleva al ‘primer mundo’, lo que implica también una subordinación a las formas culturales allí dominantes. Toda esta terminología no es típicamente marxista, aunque se da también en gran medida en el seno de las discusiones marxistas. En esta forma —ligeramente oculta— predomina, pues, la idea de que más pronto o más tarde todos los seres humanos deberán vivir como es hoy habitual en Europa y en los EEUU, y que ese será el verdadero ‘desarrollo’. Una fijación en la producción y el consumo en cuanto referidos al valor, combinada con un progresismo ingenuo, forman un caldo de cultivo ideológico donde el eurocentrismo difícilmente deja de prosperar.

Inclusive, hay agrupaciones políticas que se sienten muy por encima de esas discusiones, pero que suelen estar metidas en ellas hasta el cuello, aunque sin querer darse cuenta. Esto se hace evidente cuando sus integrantes llegan a países de la periferia y de inmediato gritan, cuando en organizaciones locales de izquierda las cosas caminan en forma diferente a las de la metrópoli, y en seguida sospechan que el nivel de discusión local no ha florecido con la amplitud que tiene en el refugio de la verdad: Europa. Lo mismo vale, al revés, para América Latina, por ejemplo, donde mucha gente de izquierda no anhela otra cosa que viajar a Europa para conocer desde lo más cerca posible los proyectos y teorías y discusiones de allá. Al mismo tiempo, la izquierda mexicana, por nombrar alguna, trata en su mayoría, al igual que las demás corrientes

39 ‘Es que el pan blanco sabe mejor’, se dice, lo que por alguna razón resulta cierto; muchas cosas saben mejor estando cerca de los poderosos.

políticas nacionales, de imitar con la mayor perfección posible las tendencias políticas de Europa que le son afines y, en el mejor de los casos, ‘aplicar’ a México sus proyectos e ideologías.⁴⁰

Por el contrario, la serenidad con que Saussure pone lado a lado las diversas lenguas existentes, sin emprender el intento de establecer jerarquías entre ellas, es sin duda lo que le gusta de él a Bolívar Echeverría. Igual cosa se imagina Echeverría para los valores de uso: una clase de análisis que no empiece por considerar mejores a unos frente a otros, sólo porque estos hayan surgido en el marco de una forma de creación de valor más industrializada. En este contexto interesa investigar también, sin establecer jerarquías, las diversas formas regionales existentes de vivir la cotidianidad capitalista y moverse intelectualmente en ella.

La aplicación de la semiótica de Ferdinand de Saussure a la teoría del valor de uso, tiene entonces el siguiente aspecto: al lado de la *langue* (idioma), o sea, del conjunto de múltiples producciones y consumos de valores de uso en una determinada constelación histórica, existe además el *langage*, o *faculté de langage*, la capacidad de hablar (lenguaje). Este es el punto capital. Lo específicamente humano, por lo que Echeverría se pregunta varias veces en el texto de “La ‘forma natural’ de la reproducción social”, no es la *langue*, o sea un determinado idioma, sino el *langage*, la capacidad de hablar en sí. No es una forma específica de confeccionar y emplear los valores de uso lo que distingue al ser humano y su auto creación, sino su facultad de hacerlo.

Con la diferenciación de lengua y lenguaje (capacidad de hablar), aplicada a la esfera de la producción, ya no se puede llegar con tanta facilidad a la conclusión de que una determinada constelación de valores de uso está en un estadio de desarrollo ‘superior’ o ‘inferior’. Del mismo modo, si se compara, por ejemplo, el francés con el alemán, no se puede decir razonablemente que uno sea ‘superior’ al otro. Así pues, en la teoría de Ferdinand de Saussure se discuten temas que, en general, en las teorías marxistas no aparecen. Así, habla Saussure con una naturalidad casi insuperable de “las diferencias entre las lenguas y la existencia misma de lenguas diferentes” (de Saussure, 2001, p. 93).

Para él no hay posibilidad alguna de discutir si un idioma es de valor más alto que otro o algo por el estilo. Ese problema es inexistente en absoluto para él.⁴¹ Esto es lo que nos puede enseñar la semiótica y la lingüística de Ferdinand de Saussure: lo unificador entre los seres humanos no es su idioma común, sino la facultad común que tienen para hablar o, mejor dicho, su capacidad de entenderse mediante signos y ahí el habla sólo representa una de muchas formas, y la fundamental es la de producción y consumo de valores de uso.

40 El hecho de que las más diversas tendencias políticas hayan inscrito el ‘nacionalismo’ en sus banderas, no cambia en absoluto su remedo de los modelos políticos del llamado Primer Mundo. El propio nacionalismo es un invento típicamente europeo.

41 No vamos a indagar aquí de dónde viene esa postura de Saussure. Lo sorprendente, tanto en el pasaje citado como en otros, es que por regla general saca sus ejemplos del francés y del alemán. En la historia de Suiza, presenciarnos un proceso no habitual en Europa, al ver con qué estabilidad existe su multilingüismo sin intentos exitosos de elevar uno de sus idiomas (francés, italiano, reto-románico, alemán) al carácter de predominante y con ello, pretendidamente ‘mejor’ o ‘más desarrollado’. Los amigos de la ‘pureza’ y adversarios de las ‘cárceles de pueblos [Völkergefängnisse]’, nombre que muchos gustan dar hoy a los estados multilingües, no se han atrevido hasta hoy a proponerle a Suiza una pronta partición. Según parece, Wihelm Tell no les espanta tanto como Tito. (Además, hay que reconocerles a los confederados [Eidgenossen] suizos que en la época del nacionalsocialismo no se portaran tan rebeldes como lo hicieron los guerrilleros yugoslavos, lo cual naturalmente sólo puede acabar en una ‘cárcel de pueblos’, y eso aclara el significado de la palabra, que designa una instancia cerrada a lo ‘völkisch’ [de pueblo, pero en el sentido racista de los nacionalsocialistas]. Cuando se dice que ‘Yugoslavia es una cárcel de los pueblos’ [Völkergefängnis], se quiere decir, que pudiese ser una instancia que detiene el libre desarrollo de la noción racista y excluyente de ‘pueblo’.)

Así pues, el interés de Echeverría por la semiótica fundada por Saussure puede comprenderse como un auxiliar teórico para combatir el ‘falso universalismo’, que no es sino la auto-elevación de una de las particularidades existentes en lo ‘general’ (por ejemplo de la cultura europea a la humana en general), y hacerlo sin arbitrariedad. No se trata de que no exista nada universal, como suele afirmarse hoy en día,⁴² sino que está presente un factor universal que une a los seres humanos, pero es uno que admite en sí las más diversas formas, o sea la facultad de hablar en el más amplio sentido antes señalado, con la posibilidad ahí dada (y realizada) de la formación de los más diversos sistemas de signos, es decir, en otras palabras, de las más diversas maneras de organizar la vida cotidiana, asegurando la reproducción mediante valores de uso de las más diversas clases.

En otro lugar, en el texto “La identidad evanescente”, Echeverría formula una idea parecida respecto a los enfoques no-eurocéntricos de Wilhelm von Humboldt, fundador de la filología comparativa, en el sentido de que además del falso y abstracto universalismo eurocéntrico puede existir un “universalismo concreto” en el que los sujetos, tanto individuales como colectivos, tienen plena conciencia de la necesidad de lo ‘otro’ tanto dentro sí mismos, como fuera de sí mismos, en el mundo exterior. El “universalismo concreto de una humanidad al mismo tiempo unitaria e incondicionalmente plural” (Echeverría, 1995, p. 59), posible por principio en la modernidad, se imposibilita, sin embargo, por el modo capitalista de construir hasta ahora la modernidad y por la “escasez artificial” necesariamente producida en ese sistema (Echeverría, 1995, p. 59).⁴³ Este universalismo concreto ya está delineado en la historia de la teoría europea, pero sólo en la “dimensión autocrítica de la cultura europea”.

Echeverría formula: “[...] la *Sprachphilosophie* de Humboldt [...] buscó lo humano en general más en la capacidad misma de simbolización o ‘codificación’ [...] que en un resultado determinado de alguna de las simbolizaciones particulares” (Echeverría, 1995, p. 57).⁴⁴ En este lugar, se hace patente la gran distancia entre Bolívar Echeverría y las principales tendencias de las llamadas teorías postmodernas: No le interesa una reprobación lisa y llana del concepto de universalismo, sino una crítica al falso universalismo predominante, de carácter abstracto, a favor de un “universalismo concreto” que tome como punto de partida lo que tienen en común todos los seres humanos y que representa con ello la posibilidad de su convivencia, reconociendo al mismo tiempo las diversas culturas y formas de vida, sin establecer falsamente (es decir, en abstracto), jerarquías en lo universalista en el sentido de formas menos desarrolladas o más desarrolladas de una cultura humana general que, por supuesto, siempre es la de los vencedores.

42 Este argumento de apariencia tan ‘plural’ suele servir de base a lo que en una de las recientes investigaciones sobre el racismo se llama racismo diferencial [*differentieller Rassismus*], distinto del racismo de la superioridad [*superiorer Rassismus*], predominante, por ejemplo, en el nacionalsocialismo o también en la clásica política colonial. El primero se distingue del segundo, ya que en él se destaca, fija y celebra la ‘diferencia’ de las diversas ‘culturas’ -esa suele ser la terminología- y se afirma que todas tienen igual valor. Pero, el fijar las diferencias, trae consigo una política de ‘mantener puras’ las diferentes culturas y, por lo tanto, separadas. La absoluta ausencia de momentos críticos fija entonces las desigualdades realmente existentes en la situación social, económica, política o de otro tipo de los diversos países como algo casi prefijado por la naturaleza. En vista de ello, esta ideología es igualmente racista que la realidad afirmada por ella. (Compárese: Jost Müller, 1990). Esto no se halla en ninguna contradicción de principio con la llamada búsqueda postmoderna de la diferencia, etc. (Compárese Stefan Gandler, 2013, pp. 118 y sigs)

43 Echeverría se refiere aquí explícitamente a Marx y escribe: “de instrumento de la abundancia, la revolución técnica se vuelve, en manos del capitalismo, generadora de escasez.” (Echeverría, 1995, p. 59) Esto es necesario para mantener el modo de producción capitalista, que funciona sólo a base de explotar el trabajo ajeno y, a su vez, necesita una escasez general que, según Marx, seguido en ello por Echeverría y otros economistas serios, en las condiciones técnicas actuales ya sólo se puede garantizar artificialmente. Compárese al respecto Karl Marx, 1975b, pp. 451 y sigs., Capítulo XIII: “Maquinaria y gran industria”.

44 [*Sprachphilosophie*] significa “filosofía del lenguaje”.]

Aquí cabría preguntar, desde luego, por qué no recurre Echeverría al propio Marx en la crítica al falso universalismo. A las interpretaciones eurocéntricas de la obra de Marx, por mucho que sean dominantes en el seno del marxismo, ¿no es posible hacerles frente desde el propio Marx si se piensa que su crítica al modo capitalista de producción es también, precisamente, una crítica a la falsa universalización que éste tiene por fundamento? Por un lado, se iguala a todos los seres humanos en la equiparación (con el fin de ser libremente intercambiables) de sus propios productos, para hacer de esto seguidamente el fundamento de la mayor desigualdad, la que hay entre los propietarios de los medios de producción y aquellos que no tienen nada que vender salvo su fuerza de trabajo.⁴⁵

El problema es aquí el siguiente: por mucho que repugne a Marx el eurocentrismo en la “estupidez burguesa”,⁴⁶ tanto él como el propio Engels no están siempre libres de ello, por ejemplo, cuando dicen que a países como México no les podría pasar nada mejor que ser ocupados por los EEUU para ser por fin partícipe de un cierto *desarrollo* (por supuesto ‘universalmente humano’). Aquí reside una contradicción interna en la obra de Marx. Desde su planteamiento básico, la obra es sumamente crítica frente a las concepciones igualitarias, abstractas, de tipo burgués, y analiza no sólo la mendacidad expresada en la ideología igualitaria burguesa, sino también la problemática de la idea de igualdad en general (lo cual también se expresa en sus escasas formulaciones sobre el comunismo, al pensar que una sociedad emancipada es precisamente aquella en la que cada quien recibe según sus necesidades y entrega según sus capacidades, con lo cual perece la idea de igualdad humana). Pero en sus manifestaciones aisladas surgen una y otra vez restos de pensamiento burgués, entre otros de orientación eurocéntrica.

45 Marx pone de relieve su crítica del concepto de igualdad en la *Crítica del programa de Gotha*, que aquí se puede leer como crítica de lo que Echeverría llama ‘universalismo abstracto’:

"A pesar de este progreso [en las propuestas del programa de Gotha] este *derecho igual* sigue llevando implícita una limitación burguesa. El derecho de los productores es *proporcional* al trabajo que han rendido; la igualdad, aquí, consiste en que se mide por el *mismo rasero*: por el trabajo.

Pero unos individuos son superiores física o intelectualmente a otros y rinden, pues, en el mismo tiempo, más trabajo, o pueden trabajar más tiempo; y el trabajo, para servir de medida tiene que determinarse en cuanto a duración o intensidad, de otro modo, deja de ser una medida. Este *derecho igual* es un derecho desigual para trabajo desigual. No reconoce ninguna distinción de clase, porque aquí cada individuo no es más que como los demás, pero reconoce, tácitamente, como otros tantos privilegios naturales, las desiguales aptitudes de los individuos, y, por consiguiente, la desigual capacidad de rendimiento. *En el fondo es, por tanto, como todo derecho, el derecho de la desigualdad*. El derecho sólo puede consistir, por naturaleza, en la aplicación de una medida igual; pero los individuos desiguales (y no serían distintos individuos si no fueran desiguales) sólo pueden medirse por la misma medida siempre y cuando se les enfoque desde un punto de vista igual, siempre y cuando que se les mire solamente en un aspecto *determinado*; por ejemplo, en el caso concreto, *sólo en cuanto obreros*, y no se vea en ellos ninguna otra cosa, es decir, se prescinda de todo lo demás. Prosigamos: unos obreros están casados y otros no; unos tienen más hijos que otros, etc., etc. A igual rendimiento y, por consiguiente, a igual participación en el fondo social de consumo, unos obtienen de hecho más que otros, unos son más ricos que otros, etc. Para evitar todos estos inconvenientes, el derecho no tendría que ser igual, sino desigual." (Karl Marx, s.f., pp. 15 y sig.)

La crítica de Marx a la adopción de las presunciones burguesas de igualdad y justicia por parte de la socialdemocracia desemboca luego en su frase, la más famosa al lado de la undécima *Tesis sobre Feuerbach*, sobre el posible lema de una “fase superior de la sociedad comunista”:

“¡De cada cual, según su capacidad; a cada cual, según sus necesidades!” (Karl Marx, s.f., pp. 15 y sig.)

46 Sobre el rechazo de Marx al etnocentrismo burgués, véase su crítica a Jeremy Bentham, “ese”, como dice, “oráculo insipidamente pedante, acartonado y charlatanesco del sentido común burgués decimonónico”: “Bentham no pierde tiempo en esas bagatelas. Con la aridez más ingenua parte del supuesto de que el filisteo moderno, y especialmente el filisteo inglés, es el hombre normal. Lo que es útil para este estrafalario hombre normal y para su mundo, es útil en sí y para sí. Conforme a esta pauta, entonces, Bentham enjuicia lo pasado, lo presente y lo futuro. La religión cristiana es ‘útil’, por ejemplo, porque repudia religiosamente las mismas fechorías que el código penal condena jurídicamente. La crítica de arte es nociva, porque a la gente honesta le perturba su disfrute de Martin Tupper, etc. Nuestro buen hombre, cuya divisa es ‘nulla dies sine linea’ [ningún día sin una pincelada], ha llenado con esa morralla rimeros de libros. Si yo tuviera la valentía de mi amigo Heinrich Heine, llamaría al don Jeremías un genio de la estupidez burguesa.” (Karl Marx, 1975b, pp. 755 y sig., nota 63.)

Es digno de notar, con qué puntería ciertas partes de la izquierda, sobre todo de la dogmática, han escogido y reunido precisamente los restos de pensamiento burgués adheridos todavía al planteamiento marxiano, como los restos de cáscara a los polluelos recién salidos del huevo, para justificar con ello, ‘de manera marxista’, sus propias ideas. Pues a muchos marxistas, Marx les quedaba muy grande, su pensamiento estaba contrapuesto al dominante con demasiada radicalidad como para que después de leer un manual de quince páginas se le hubiera podido captar realmente; o era demasiado radical como para poder ser fácilmente convincente fuera de una situación revolucionaria. Para escapar de esta mala tradición (y esta es nuestra segunda explicación), Echeverría trata de retomar también otras teorías, por ejemplo, la semiótica.

En este contexto se puede ubicar el mencionado problema del chauvinismo cultural, que en ciertos centros económicos, políticos y militares del actual mundo se expresa de una manera descrita en diferentes debates como ‘eurocentrismo’. En relación a esta problemática, Echeverría se distingue —a pesar de todos los paralelismos— de los autores del marxismo occidental y de la Escuela de Frankfurt. Si bien es cierto que en la crítica y análisis de la *Dialéctica de la Ilustración* se menciona la “civilización europea” como objeto principal de la investigación, no se estudia su carácter etnocéntrico.⁴⁷ Tampoco en su comportamiento científico y en su interés ha podido sustraerse la Teoría crítica, plenamente, al habitual prejuicio eurocéntrico y ha ignorado en gran medida a los autores del llamado Tercer Mundo.

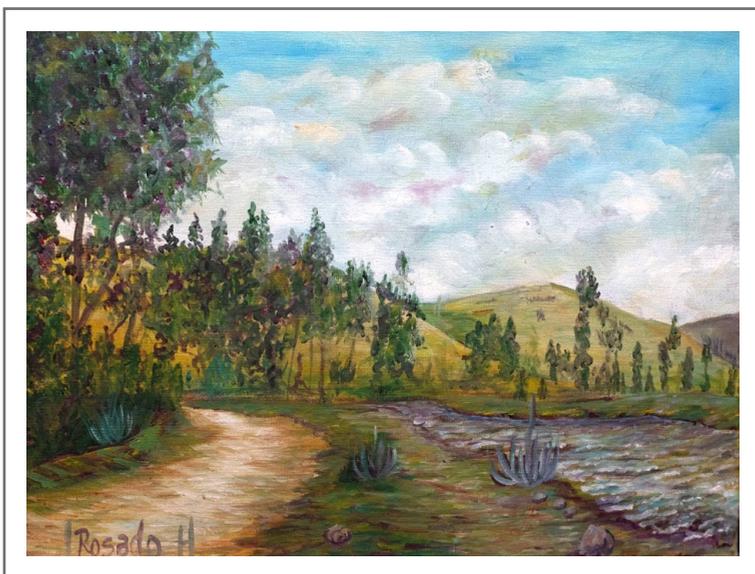
Pero a pesar de esas circunstancias, ese enfoque teórico contiene elementos que pueden ser útiles para una crítica teórica del eurocentrismo y del racismo. Esto pudimos comprobar en distintos seminarios impartidos en varias universidades mexicanas que, por ejemplo, la lectura del capítulo sobre los “Elementos del antisemitismo” en la obra citada provocó reveladoras discusiones sobre el racismo interno de México —casi siempre dirigido contra los indígenas— que duplica los efectos del eurocentrismo en el propio país, y pudo ser aprovechada en investigaciones sobre esta temática como fundamento teórico. Existen, por supuesto, grandes diferencias entre el antisemitismo y el racismo dirigido contra los indígenas, sin embargo, combinar una crítica a la ingenua creencia en la ilustración con el análisis de las causas de la persecución a las minorías en México, es precisamente algo tan estimulante porque en México está muy difundida la idea de que una aplicación congruente de los ideales al estilo de la Revolución Francesa podría resolver todos los problemas del país casi milagrosamente. Pero si se reconoce que no es una ‘modernidad inconclusa’ la que atiza el racismo, sino que éste lleva a la modernidad a su perfecta expresión en su propia contradicción, tal vez se podría ayudar a evitar en México errores, antes de haberlos cometido con la misma perfección como se hizo en Europa. Esta aspiración de imitar los errores de la ‘civilización europea’ es actualmente el común denominador tanto de un sector dominante dentro de la izquierda como de los conservadores de México —y de varios países de América Latina—, aspiración descrita como ‘modernización’ y ‘democratización’ que se exigen y celebran por todos lados.

Las aportaciones filosóficas de Bolívar Echeverría para una posible Teoría crítica desde América Latina, discutidas en este texto, así como otras que están por discutirse ampliamente, podrían ayudar de manera clave a superar esta problemática limitación práctica y teórica para la impostergable emancipación de los seres humanos de la explotación, exclusión y represión por otros seres humanos.

47 Compárese Max Horkheimer y Theodor W. Adorno, 1994, p. 68.

Referencias bibliográficas

- Benjamin, Walter (1971) *Angelus Novus*. Trad. de H.A. Murena, Barcelona: Edhasa. 145-165.
- Benjamin, Walter (1966) *Angelus Novus. Ausgewählte Schriften 2*, Frankfurt am Main, Suhrkamp. 9-26.
- De Saussure, Ferdinand (2001) *Curso de lingüística general*. Trad. de Amado Alonso. Buenos Aires: Losada.
- De Saussure, Ferdinand (1979) [1ª ed. del Cours: 1915] *Cours de linguistique générale*. Edición crítica de Tullio de Mauro. Traducción de las anotaciones de Mauro al francés por Louis-Jean Calvet. París: Payot
- Echeverría, Bolívar (1995) La identidad evanescente. En: Bolívar Echeverría *Las ilusiones de la modernidad*, México: UNAM/El Equilibrista. 53-74.
- Echeverría, Bolívar (1986) El problema de la nación desde la 'Crítica de la economía política'. En: Bolívar Echeverría. *El discurso crítico de Marx*, México, Era. 179-195.
- Echeverría, Bolívar (1984) La 'forma natural' de la reproducción social. *Cuadernos Políticos*, México (41) pp. 33-46.
- Echeverría, Bolívar (1968) "Einführung". En: *Ernesto Guevara, ¡Hasta la victoria, siempre! Eine Biographie mit einer Einführung von Bolívar Echeverría*. Zusammengestellt von Horst Kurnitzky. Trad. del español al alemán de Alex Schubert. Berlín (Oeste), ed. Peter von Maikowski.
- Gandler, Stefan (2013) [1ª ed.: 2009] Fragmentos de Frankfurt. Ensayos sobre la Teoría Crítica. México, D.F.: Siglo XXI Editores / Universidad Autónoma de Querétaro.
- Hegel, G.W.F. (1974) *Ciencia de la Lógica*, tomo II. Trad. de Augusta y Rodolfo Mondolfo. Buenos Aires: Solar/Hachette.
- Horkheimer, Max y Theodor W. Adorno (1994) *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Trad. de Juan José Sánchez. Madrid: Trotta.
- Leroi-Gourhan, André (s.e.) *El gesto y la palabra*. Trad. de Felipe Carrera D. Caracas, Universidad Central de Venezuela
- Marcuse, Herbert. (1988). Stephan Bundschuh, 'Und weil der Mensch ein Mensch ist....' *Anthropologische Aspekte der Sozialphilosophie Herbert Marcuses*. Lüneburg: zu Klampen.
- Marx, Karl (1980) *Contribución a la crítica de la economía política*. (Prólogo), Trad. de Jorge Tula, León Mames, Pedro Scaron, Miguel Murmis y José Aricó. México: Siglo XXI
- Marx, Karl (1975a) *El capital. Crítica de la economía política*. Libro primero. El proceso de producción de capital, tomo I, vol. 1. Trad. de Pedro Scaron. México: Siglo XXI.
- Marx, Karl (1975b) *El Capital*, tomo I, vol. 2. Trad. de Pedro Scaron. México: Siglo XXI.
- Marx, Karl (s.f.) Crítica del programa de Gotha. En: Karl Marx y Friedrich Engels, *Obras escogidas en dos tomos*. Tomo 2. Moscú: Progreso. 5-29
- Müller, Jost (1990) Rassismus und die Fallstricke des gewöhnlichen Antirassismus. [Las trampas del antirracismo común]. In: *diskus. Frankfurter StudentInnenzeitung*, Frankfurt am Main 39 (2): 38-45.
- Schmidt, Alfred (1983) *El concepto de la naturaleza en Marx*. Trad. de Julia M. T. Ferrari de Prieto y Eduardo Prieto. México: Siglo XXI. 113-121.



Horizonte de la Ciencia 8 (15) julio-diciembre 2018 FE/UNCP. ISSN (Impreso): 2304-4330/ ISSN (En Línea): 2413-936X
Máximo, Luis (2015) *Paisaje*; óleo sobre lienzo 65 x50 cm.

El problema del estatus moral

Allikayp kayninpa mana allí kaynin

Matt Álvarez Flores*

Resumen

El presente artículo intentará aclarar el concepto de estatus moral. Para lograr este fin se empezará analizando la caracterización que hizo Mary Warren de este concepto. Luego de este análisis se ofrecerá una caracterización propia del estatus moral. Finalmente se procederá a desarrollar cuatro puntos que creo son de importancia para este concepto: los pacientes morales, los criterios usados para atribuir estatus moral y los grados en el estatus moral.

Palabras clave

estatus moral, Mary Warren, pacientes morales, criterios morales y grados en el estatus moral.

Shuukukuna limana:

Alli kayp kaynin, Mary Warren, allí kayp ishyaaninkuna, allí kayp likayninkuna, ali kayp kaynin wiñayninkuna.

Recibido: 01 de junio de 2018 Aceptado: 13 de agosto de 2018.

* Filiación: Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Datos del autor

Matt Álvarez Flores. Peruano. Bachiller en Filosofía por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos Correo: per_zerlo@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6014-1962>

The Problem of the Moral Status

Abstract

This article will try to clarify the concept of moral status. To find this end, it will begin by analyzing Mary Warren's characterization of this concept. After this analysis, a characterization of the moral status will be offered. Finally, it will proceed to develop four points that I think are important for this concept: moral patients, the criteria used to attribute moral status and degrees in moral status.

Keywords

moral status, Mary Warren, moral patients, moral criteria and degrees in moral status.

O problema do estado moral

Resumo

O presente artigo tentará esclarecer o conceito de status moral. Para alcançar esse objetivo, começará analisando a caracterização de Mary Warren desse conceito. Após essa análise, uma caracterização própria do status moral será oferecida. Finalmente, irá desenvolver quatro pontos que considero importantes para este conceito: os pacientes morais, os critérios usados para atribuir o status moral e os graus no status moral.

Palavras-chave:

status moral, Mary Warren, pacientes morais, critérios morais e graus de *status* moral.

Introducción

Me gustaría empezar la introducción de esta investigación con la siguiente situación problemática: imagínese estimado lector estando en un día de tormenta a bordo de un bote salvavidas en el que aparte de usted están sobre el bote su esposa y un perro gran danés de unos cuantos años de nacido, ambos inconscientes (pero que muy pronto despertarán al igual que usted lo hizo), y además una obra de arte (por ejemplo el *Sol Negro* de Fernando De Szyszlo). El problema no radica en que el bote se pueda voltear por el movimiento del mar (el bote es lo suficientemente resistente como para mantenerse en equilibrio a pesar del movimiento), sino en que se necesita prescindir de uno de ellos (incluido la obra de arte) para que el bote siga flotando con normalidad. Como usted es el único despierto en ese bote tiene que tomar una decisión antes de que el bote termine por hundirse. Lo que podría tranquilizarle un poco de esta situación es que pronto vendrán a rescatarlos (incluido al que usted decida arrojar del bote) y que el tiempo que tiene para decidir es el suficiente como para analizar caso por caso. Teniendo en cuenta esto, ¿qué decisión podría tomar? Podría tomar la decisión de saltar usted mismo fuera del bote, pero el dolor por ahogamiento que podría sentir lo haría retroceder de su decisión. Por la misma razón no elegiría a su esposa ni al perro. Pero si lo que usted tiene en cuenta es el dolor que se podría ocasionar, la decisión podría ser elegir a la obra de arte. Si bien no puede sentir dolor, podría considerarse otras razones. Una de ellas podría ser que varias personas se privarían del disfrute que produce verla. Si ese fuese el caso, podría darse una razón por el que no elegiría a la obra de arte. Pero como la decisión es inmediata, opta por elegir a esta última.

Analicemos la decisión que usted tomó. La razón por la que no se eligió a usted mismo ni a su esposa ni al perro tiene que ver con el hecho de que podían sentir dolor por ahogamiento. Esta razón tiene que ver con los efectos ocasionados a cada uno de ellos. En cambio, la razón que utilizó para evaluar el caso de la obra de arte tenía que ver con los efectos que podían causar a otros. Ahora bien, si razonara de este modo, usted estaría considerando a usted, a su esposa y al perro como poseedores de estatus moral y estaría negando esta posesión a la obra de arte, pues este concepto tiene que ver con el hecho de que la condición misma de la entidad (el dolor que cada uno de ellos podría experimentar) nos da un motivo para actuar, en este caso, no arrojarlos fuera del bote.

Aunque la situación descrita arriba es solo una situación hipotética, no obstante nos permite conocer los conceptos que subyacen en las decisiones morales que tomamos. El concepto de estatus moral es el concepto que pretendo abordar en este artículo. Aunque ya se haya explicado grosso modo qué se entiende por estatus moral, la sección primera desarrollará con más profundidad este concepto. Para ello se analizará críticamente la caracterización que hizo Mary Warren del estatus moral. A partir de esto se intentará ofrecer una caracterización propia de este concepto. Para entender mejor el concepto de estatus moral, en las secciones siguientes se desarrollarán puntos que están vinculados con este concepto.

El problema del estatus moral

Qué se entiende por estatus moral: la caracterización de Mary Warren

Mary Warren (2000) caracteriza al estatus moral como sigue:

Es un medio para especificar a esas entidades a las que creemos que se les tiene obligaciones morales...Tener estatus moral es ser moralmente considerable o tener entidad

moral. Es ser una entidad a la que los agentes morales tienen o pueden tener obligaciones morales. Si una entidad tiene estatus moral, entonces no podemos tratarla de cualquier forma. En nuestras deliberaciones estamos obligados moralmente a dar importancia a sus necesidades, intereses, o a su bienestar. Además, tenemos la obligación moral de hacerlo no solo porque su protección nos beneficiaría a nosotros o a otras personas, sino porque sus necesidades tienen importancia moral por derecho propio (p. 3,9).

Warren en la segunda oración nos dice que "Tener estatus moral es ser moralmente considerable o tener entidad moral." En esta cita, Warren equipara "estatus moral" con "entidad moral". Esta equiparación podría resultar algo problemática. Algunos autores afirman que son términos distintos. Bonnie Steinbock (2011), por ejemplo, afirma que la entidad moral tiene que ver con los intereses que se tiene en cuenta, en cambio, el estatus moral, con cuánto cuentan esos intereses (p. 1). De una opinión similar es Allen Buchanan (2009) cuando afirma que el estatus moral, a diferencia de la entidad moral, es una noción comparativa. Él nos dice que

...un ser tiene entidad moral si cuenta moralmente en su propio derecho. Para Bentham, todos los seres que son sensibles cuentan moralmente en su propio derecho. Para Kant, sólo las personas, los seres con la capacidad de la racionalidad práctica, tienen entidad moral. En ambos puntos de vista, la entidad moral no es una noción comparativa. El estatus moral, por el contrario, sí lo es. Dos seres pueden ambos tener entidad moral, pero uno puede ser de un estatus moral superior. (Buchanan, p. 346).

Dejando de lado a Buchanan y Steinbock cuya distinción entre entidad moral y estatus moral fue influenciada por Buchanan, como él mismo lo afirma (2011, p. 1), la mayoría de los autores equipara ambos términos. Así, por ejemplo, tenemos a Rosalind Hursthouse (2013), Christopher Morris (2011), James Dwyer (2011), Benjamin Sachs (2011), Julia Tanner (2007) y la misma Warren (2000). En base a esto, se podría decir que, en términos generales y a excepción de estos dos autores, estatus moral y entidad moral es usado como términos equiparables. En este sentido, decir que una entidad, por ejemplo un animal, tiene estatus moral significaría lo mismo que decir que dicho animal tiene entidad moral.¹

En la cita de Warren arriba señalada podemos notar, además, que utiliza la expresión "ser moralmente considerable" y que además la identifica con la posesión de estatus moral. Ella dice que *tener* estatus moral significa *ser* moralmente considerable. Warren utiliza el verbo "ser" cuando se refiere a la considerabilidad moral y reserva el verbo "tener" para el estatus moral, lo que sugiere que para ella la considerabilidad moral no es algo que se tenga. Está en lo correcto al afirmar esto porque la considerabilidad moral no es algo que se pueda tener. Benjamin Hale nos puede ayudar a entender esto último. Hale (2011) menciona que cuando nos preguntamos si algo es comprensible (u otras expresiones similares como inefable o respetable), lo que nos estamos preguntando es si podemos comprenderlo y no si tiene comprensibilidad. De la misma forma, al preguntar si algo es considerable, nos estamos preguntando si podemos considerarlo y no si tiene considerabilidad (p. 41-42). En base a esto, podría decirse que la considerabilidad moral no sería una posesión o algo que se tiene como lo sugiere Warren. Pero yendo un poco más a fondo, usar la expresión "considerabilidad moral" es de por sí problemática en la medida en que requiere a su vez aclaración. El mismo Hale en el artículo mencionado se refiere a la considerabilidad moral como "tener en cuenta los hechos conocibles sobre su situación -sus intereses, necesidades o requerimientos, en caso de que tengan inte-

1 En lo que resta del artículo, voy a utilizar el término estatus moral y cuando aparezca el término entidad moral, la entenderé como estatus moral.

reses, necesidades o requerimientos" (p. 53). En cambio, Mark Bernstein (1998) caracteriza a la considerabilidad moral como "la capacidad para absorber consideración moral" (p. 9). Óscar Horta (2007) lo define como "la posibilidad de que en cada caso en concreto una entidad determinada pueda ser objeto de consideración moral efectiva", entendiendo por consideración moral "el hecho de ser considerado, de ser tenido en cuenta en aquellas decisiones que cabe denominar como morales" (p. 1210-1212). Teniendo en cuenta estas tres formas de entender a la considerabilidad moral se podría o bien especificar qué se entiende por considerabilidad moral o prescindir de su uso. En el caso de Warren al no especificar qué entiende por considerabilidad moral su mención en vez de aclarar el concepto de estatus moral, lo oscurece más.

En resumen podríamos decir que la "considerabilidad moral" es un término que se tendría que usar con cuidado si lo que se quiere es una caracterización que aclare el concepto de estatus moral. Usar la expresión considerabilidad moral y, más aún, equipararlo con la expresión estatus moral no aclara el concepto, sino todo lo contrario.

Siguiendo con la caracterización que Warren nos ofrece, ella menciona a continuación que tener estatus moral "es ser una entidad a la que los agentes morales tienen o pueden tener obligaciones morales. Si una entidad tiene estatus moral, entonces no podemos tratarla de cualquier forma. En nuestras deliberaciones estamos obligados moralmente a dar importancia a sus necesidades, intereses, o a su bienestar". Y más adelante dirá que esas obligaciones que tenemos a la entidad son obligaciones a la entidad misma (p. 10). James Dwyer (2011) de la misma forma alude a que si una entidad tiene estatus moral "le debo algunas obligaciones morales a la entidad misma" (p. 9). Esta referencia a las obligaciones hacia la entidad que posee estatus moral parece ser básica en cualquier caracterización que se haga del estatus moral. La caracterización, quizá más simple, sobre este concepto nos la ofrece Christopher Morris. En su artículo "The Idea of Moral Standing" afirma que "algo tiene entidad moral si se le debe deberes [obligaciones]" (Morris, 2011, p. 261).

Todo lo dicho en torno a las obligaciones morales tanto en Warren, Dwyer como en Morris nos sugiere que hay una relación estrecha con el concepto de estatus moral. No obstante, lejos de tener una relación estrecha y de ser básica, la apelación a las obligaciones (deberes) no es neutral, ya que (como se verá a continuación en relación a los intereses y otras expresiones más) se circunscribe a determinadas formas de caracterización como son las deontológicas. Él mismo Morris es un ejemplo de ello.

Otra consideración de la cita anterior es la referencia que hace Warren sobre la importancia a las necesidades, los intereses o al bienestar de la entidad. Esta referencia es compartida por James Dwyer cuando nos dice que "[cuando] una entidad tiene estatus moral, no puedo tratarla de cualquier forma, ignorando sus bienestar, sus preferencias o su existencia continuada" (2011, p. 9). Esta importancia a las necesidades, los intereses, el bienestar, los deseos futuros, las preferencias o la existencia continuada, limita el estatus moral a determinadas entidades. Así por ejemplo, al hablar de intereses o de deseos futuros el estatus moral se limita al grupo de los seres humanos y al grupo de los animales de los que sí se puede decir que algunos tienen intereses y deseos futuros, excluyendo a otras entidades, como los árboles o las montañas de las que no se puede hablar de deseos futuros ni intereses. Para evitar esto, quizá se pueda caracterizar al estatus moral de una forma más inclusiva, una caracterización que permita incluir a otras entidades más allá del reino animal.

Por último, la caracterización de Warren hace una interesante distinción entre lo que significa "estatus moral" como tal y "tener estatus moral". Todo lo descrito anteriormente puede

ser considerado como una explicación a lo que significa “tener estatus moral”. Lo que significa el “estatus moral” como tal es algo distinto. Ella define el estatus moral como “un *medio* para especificar a esas entidades a las que creemos que se les tiene obligaciones morales”. Una distinción similar la hace Dwyer (2011) cuando afirma que el estatus moral es “una *característica* que los agentes morales humanos atribuimos a las entidades” (p. 9) (Las cursivas en ambas citas son mías). En el caso de Warren, el estatus moral visto como un medio puede ser reforzado cuando, más adelante, se refiere al estatus moral como una herramienta que “utilizamos para poner orden a la abundancia de afirmaciones contradictorias sobre lo que debemos o no hacer” (2000, p. 13). En cuanto a Dwyer, quizá la alusión al estatus moral como una característica tenga que ver con la posesión de propiedades como la sensibilidad, la racionalidad u otras que serían las formas más comunes de abordar el tema del estatus moral. En todo caso, cabe resaltar la forma en que estos dos autores entienden al estatus moral en sí mismo que de alguna forma responde al reclamo hecho por Benjamin Sachs (2011) cuando afirma que los teóricos cuando hablan del estatus moral abordan lo que significa tener estatus moral y no lo que es el estatus moral (p. 89).

Teniendo en cuenta estas observaciones de la caracterización del estatus moral de Warren y en la medida en que se quiere entender lo que significa el estatus moral es conveniente dar a conocer los resultados a los que he llegado: en primer lugar, prescindir de expresiones como intereses, bienestar, deseos futuros u otras expresiones similares. En segundo lugar, prescindir igualmente de la noción de obligaciones morales. En base a esto, lo que nos queda es lo siguiente: el estatus moral es ser moralmente considerable. Lo que corresponde ahora es especificar qué se entiende por “ser moralmente considerable”. Pero antes de continuar, quiero rescatar un procedimiento similar al desarrollado en este artículo. Julia Tanner (2007) en su libro *Animals, Moral Risk and Moral Considerability* menciona que los términos que no pueden formar parte para una “definición neutral” son el de deberes, derechos, intereses, necesidades o bienestar (p. 12). La diferencia entre el procedimiento desarrollado en este artículo y el de Tanner es que esta autora aborda la cuestión de la considerabilidad moral y no la del estatus moral. Sin embargo creo que la “definición” que ella da puede ayudar a entender la caracterización del estatus moral. Ella define a la considerabilidad moral como sigue: “X es moralmente considerable si y solo si X tiene importancia moral por derecho propio [*in their own right*]” (Tanner, 2007, p. 12). Teniendo en cuenta el modo en cómo entiende a la considerabilidad moral, la caracterización del estatus moral quedaría como sigue: el estatus moral es *ser moralmente considerable entendiendo por esto tener importancia moral por derecho propio*. Esta forma de caracterizar al estatus moral está también presente en Warren. Al final de la extensa cita que puse al inicio de esta sección, ella usa esta expresión cuando se refiere a que sus necesidades, sus intereses, y su bienestar deben tener importancia moral por derecho propio.

Esto sería una caracterización del estatus moral que quedaría al prescindir de expresiones, que según mi parecer, no permiten entender lo que significa el estatus moral. Lo que podría hacer ahora es explicar un poco qué se podría entender por “tener importancia moral por derecho propio”. Cuando se refiere a la importancia moral por derecho propio, Tanner menciona a Scott Wilson y la forma cómo entiende este lo que él denomina estatus moral directo (2007, p. 11). Así, utilizaré el modo en cómo entiende Wilson al estatus moral directo para explicar la expresión “tener importancia moral por derecho propio”. Wilson utiliza un ejemplo muy ilustrativo para entender esto del estatus moral directo y, en oposición a este, el estatus moral indirecto. Este autor nos dice que consideremos:

...un caso en que un hombre usa un mazo para destruir el carro de otra persona. Tal acción tiene un rasgo que la hace incorrecta. Sin embargo, pocos de nosotros estaríamos inclina-

dos a juzgar que el carro tiene un estatus moral directo. La razón de esto es que nosotros no consideramos que la destrucción del propio carro constituya la razón de por qué la acción tiene un rasgo que la hace incorrecta. Más bien, es el efecto sobre la persona que posee el carro que da lugar a este tipo de razón. Compare esto con un caso en el que un hombre lleva un martillo a otra persona, y luego destruye (es decir, mata) a esa otra persona. Aquí tenemos un ejemplo claro del concepto de estatus moral directo. Para un caso como este, no necesitamos ver si el daño a la persona constituye un daño a otra persona (aunque lo más probable es que lo haga también), sino más bien preferimos concluir que la acción tiene un rasgo que la hace incorrecta principalmente debido al daño causado a la persona destruida. Por lo tanto, podemos dividir las entidades en al menos dos tipos: las que tienen un estatus moral directo y las que tienen un estatus moral indirecto. (Wilson, 2001, p. 137).

Según este ejemplo, si la razón por la que juzgamos que determinado acto es incorrecto está en la misma entidad y no por la relación que tiene con otra, esa entidad importaría moralmente por derecho propio. Se podría decir que esta entidad es valorada no como un medio sino como un fin que sería otra forma de significar lo mismo cuando hablamos de “tener importancia moral por derecho propio”. Así lo entiende Frances Kamm (2007). Según esta autora una entidad que importa por derecho propio significaría decir también que esta entidad es valorada como un fin y no como un medio, es decir, que no es valorada a causa de algo más sino por causa propia. Para Kamm ser valorada como un fin significaría, como mínimo, que la condición de la entidad que es valorada de este modo nos da una razón para actuar o comportarnos independientemente de otras consideraciones (p. 228). Por ejemplo consideremos la acción de experimentar con un bebé. Si la causa por el que no podemos experimentar con un bebé es porque causaría sufrimiento a su madre, entonces valoramos al bebé como un medio. Pero si la causa por el que no podemos experimentar con un bebé es debido al sufrimiento que tendría, entonces valoramos al bebé como un fin. En el primer caso, no es la condición misma del bebé la que nos da una razón para no actuar, en este caso, para no experimentar con él, sino la condición misma de la madre (el sufrimiento de esta). En cambio, en el segundo caso, es la condición misma del bebé (su sufrimiento) la que nos da una razón para no actuar, una razón para no experimentar con él.²

Espero que esta forma de entender el valor como un fin permita entender mejor la expresión “tener importancia moral por derecho propio” que es la forma en cómo entiendo el estatus moral.

Pacientes morales o quiénes tienen estatus moral

Antes de abordar el tema de los pacientes morales, empezaré abordando una expresión que suele mencionarse conjuntamente con esta: me estoy refiriendo a los agentes morales. En

2 Kamm (2007) afirma que entender esto de “importar por derecho propio” con ser valorada como un fin implicaría, por ejemplo, que los objetos naturales y las obras de arte importan por derecho propio, en el sentido de que valoramos estas cosas no a causa de otras, por ejemplo el placer que podría producir en las personas, sino que las valoramos por causa propia, en el sentido de que nos pueden dar una razón para comportarnos, o para ser más específicos, para restringir nuestro comportamiento (por ejemplo, no destruirlas) debido a que esto las conservaría. Según esto, importan por derecho propio las obras de artes y los objetos naturales (p. 228), y podríamos agregar nosotros, los artefactos tecnológicos: se podría decir igualmente que estos artefactos importarían por derecho propio debido a que nos dan una razón para no destruirlos debido a que esto los conservaría. Esto sugeriría, en base a la caracterización que he propuesto, que se podría hablar de estatus moral tanto en las obras de arte, los objetos naturales como en los artefactos tecnológicos.

la caracterización que Warren hace del estatus moral se alude a los agentes, pero no a los pacientes morales. Sin embargo, podríamos decir que "esa entidad" a la que los agentes morales tienen obligaciones morales es el paciente moral. Similarmente se podría decir que los agentes morales vendrían hacer aquellas entidades que tienen obligaciones morales (Pluhar, 1987; Gruen, 2011). Esto no quiere decir que no se pueda tener obligaciones morales a los agentes. Se les tendría cuando son vistos como pacientes por otros agentes morales.

Algo que puede ayudar a entender los conceptos de agentes y pacientes morales es la función que cumple el complemento agente en la gramática. En esta, el agente es aquel que realiza la acción, y el paciente, aquel que la recibe. En el caso que nos compete, el agente moral vendría a ser aquel que realiza la acción moral, aquel que actúa moralmente; el paciente moral, por el contrario, vendría a ser aquel a quien recae esa acción moral, aquel que es el objeto de tales acciones (Ricard, 2015, p. 316-17).

Algunos consideran que los agentes morales, además de tener obligaciones morales, son capaces de formular, incorporar y actuar conforme a principios morales que le permitirán distinguir entre actos correctos e incorrectos (Pluhar, 1987; Gruen, 2011; Ricard, 2015). También afirman que los agentes morales, a menos que actúen por coacción, son responsables por los actos que realizan en base a esos principios, además de que tales actos pueden ser objetos de evaluación moral (Pluhar, 1987; Gruen, 2011). Los pacientes morales, por el contrario, carecen de todas estas características, por lo que no pueden actuar conforme a principios morales, no pueden hacer lo que es correcto o incorrecto, ni pueden ser responsables de sus actos.

Ahora bien, cuando se habló de tener estatus moral en la caracterización de Warren no es, como diría Cavalieri, a los agentes morales a los que nos referimos sino a los pacientes morales (Cavalieri, 2001, p. 29). Siguiendo a Cavalieri se podría afirmar que son los pacientes morales los que tienen estatus moral. Pero esto no significa que sea exclusivo de ellos. Como se dijo más arriba, si las acciones morales recaen en los agentes, estos vendrían a ser también pacientes morales y, por tanto, tendrían estatus moral.

En resumen, podríamos decir que los agentes morales son aquellas entidades que además de poseer las características arriba señaladas podrían poseer estatus moral. En cambio, los pacientes morales son aquellos que solo poseen estatus moral. Pero si los pacientes morales son las entidades que tienen estatus moral, las preguntas que podrían surgir serían ¿qué entidades tendrían estatus moral? Y en caso de determinar cuáles son estas, se podría preguntar si todas ellas tienen el mismo estatus moral o si hay entidades que tienen mayor estatus moral que otras. La primera pregunta va depender de aquello que se utilice para conceder estatus moral, va depender, en otras palabras, del criterio utilizado para conceder estatus moral. La segunda pregunta va depender de si se considera al estatus moral como algo que viene en grados. Empezaré por responder a la última pregunta dejando la respuesta a la primera para el punto cuatro.

Grados en el estatus moral

La cuestión de los grados en el estatus moral se puede entender como sigue: si el estatus moral significa tener importancia moral por derecho propio, los grados en el estatus moral vendrían a significar que entre los que tienen estatus moral habrá algunos que tienen mayor o menor importancia moral. Para poder entenderla mejor, expliquémosla en una situación concreta. Para ello modifiquemos la situación problemática mencionada en la introducción. El bote sigue teniendo los mismos ocupantes, pero con dos diferencias: que su esposa presenta

fobia al agua y que ya no se tenga que arrojar solo a uno fuera del bote sino que se tenga que salvar solo a uno, es decir, solo uno quedará sobre el bote. En una situación como esta, ¿qué haría usted? Si tiene que elegir solo a uno, podría razonar del siguiente modo: si lo que va tener en cuenta es el dolor que podría experimentar por ahogamiento, usted, su esposa y el perro podrían no ser candidatos para ser arrojados, pero la condición de su esposa la pone en una situación distinta, pues no solo sufrirá por ahogamiento sino que tendrá un sufrimiento adicional por la fobia que presenta. En tal caso, si tiene que elegir solo a uno para que se salve, la condición misma de su esposa, es decir, el dolor por ahogamiento y el sufrimiento por la fobia le darían razones para ser ella la elegida. Si razona de este modo, usted considera a su esposa como poseedora de un grado mayor de estatus moral en relación al resto, en otras palabras, su esposa tiene para usted un mayor grado de importancia moral.

Ahora bien, la forma en cómo se puede hablar de grados en el estatus moral va depender de cómo se caracteriza el estatus moral. Así si la caracterización está en base a nociones como el de los deberes morales o el de los intereses, la forma de hablar de grados será distinta. En cuanto a los deberes morales, como se recordará, he mencionado la caracterización de Christopher Morris. Él afirma que en base a su caracterización del estatus moral (como deberle deberes a algo) se podría hablar de grados de estatus moral en función a la cantidad de deberes que se le tenga a dicha entidad: mientras más deberes se le tenga tendrá un grado más alto de estatus moral (Morris, 2011, p. 264). En cuanto a los intereses, tenemos a David DeGrazia. Para él, tener estatus moral significa tener importancia moral directa o independiente. Esto quiere decir que tenemos en cuenta moralmente a una entidad, un gato por ejemplo, no por los efectos que pueda tener sobre alguien que sí tiene estatus moral (por ejemplo, como la propiedad de alguien), sino porque tiene importancia moral en sí misma. Aunque tendríamos que tener cuidado con esta forma de caracterizar al estatus moral, porque, como el mismo DeGrazia lo reconoce, se puede hablar de acciones morales que tienen importancia moral (como la acción de esclavizar) que podrían sugerir que tienen estatus moral. Para evitar esto, DeGrazia (2008) afirma que tener estatus moral además de relacionarse con importancia moral, se relaciona también con los intereses, por lo que la acción de esclavizar al no tener intereses³ no tendría estatus moral (p. 183). Esta última referencia a los intereses le va permitir a DeGrazia (2008) abordar la cuestión de los grados en el estatus moral. Él nos habla de dos modelos para entender qué es lo que significa cuando decimos que determinada entidad tiene mayor estatus moral: el Modelo de consideración desigual y el Modelo de los intereses desiguales. Según el primer modelo, una entidad tiene mayor estatus moral que otra si se le da mayor importancia al interés del primero. La cuestión aquí es que ambos intereses deben ser comparables, ambos intereses deben estar presente en ambas entidades, y deben estar en la misma medida. Un ejemplo puede ayudar a entender mejor este modelo. Si tenemos a dos entidades, una persona y un animal, ambos tienen intereses, y entre todos ellos el interés en evitar el sufrimiento es un interés comparable. Ahora bien, afirmar que el interés en evitar el sufrimiento de la persona tiene mayor importancia que el interés en evitar el sufrimiento del animal, es afirmar que la persona tiene mayor estatus moral que el animal. (Hay que tener presente que este modelo solo tiene en cuenta intereses comparables, así que afirmar que una entidad tiene mayor

3 Como he hecho notar más arriba, apelar a los intereses para caracterizar al estatus moral se enfrenta con una dificultad: que no tienen en cuenta a aquellas entidades que no tienen intereses como los árboles o las montañas, por ejemplo. Esta forma de caracterizar al estatus moral apelando a los intereses no solo está presente en los tres autores arriba señalados (Warren, Dwyer y DeGrazia), sino también está presente en otros autores. Bonnie Steinbock afirma que "tener estatus moral es ser el tipo de ser cuyos intereses deben ser considerados desde un punto de vista moral" (2011, p. 1). De igual forma Agnieszka Jaworska (2013) cuando afirma que "Una entidad tiene estatus moral si y sólo si ella o sus intereses importan moralmente en cierta medida para el propio bien de la entidad, de manera que [la entidad] puede ser perjudicada".

importancia moral que otra en cuanto al interés en vivir, que es un interés no comparable, un interés que no está presente en ambos en la misma medida, no significa que la primera tiene mayor estatus moral que la segunda⁴). (p. 187-8).

Según el segundo modelo, una entidad tiene mayor estatus moral cuando se le da mayor importancia moral a su interés que al interés de otra entidad. Pero a diferencia del primer modelo, en este ambos intereses no deben ser comparables. Por ejemplo, dado un interés que no es comparable como el interés en vivir, afirmar que este interés tiene mayor importancia moral en una persona que el interés en vivir de un animal que no es persona, es afirmar que la persona tiene mayor estatus moral que el animal (DeGrazia, 2008, p. 188).

Como podemos notar, la forma en que se puede hablar de grados en el estatus moral depende de la manera en cómo se caracteriza al estatus moral. Se puede hablar también de una forma que apela a ciertas características que tienen las entidades, características que se utilizan para atribuirles estatus moral (Morris y DeGrazia⁵). Por ejemplo, suponiendo que el estatus moral se conceda en base a la inteligencia, esta al presentar grados, o sea, al haber, por ejemplo, seres humanos que sean más inteligentes que otros, se podría afirmar que los más inteligentes tienen más estatus moral que los menos inteligentes, y lo mismo se podría decir de otras características. Pero ¿qué características pueden servir para hablar de grados de estatus moral? O más aún ¿qué características de las entidades se tienen en cuenta cuando se habla de estatus moral? La respuesta a estas preguntas será desarrollada en la siguiente sección.

Criterios para conceder estatus moral

Utilizo el término criterio para referirme a las características o, como se suele denominar, a las propiedades que tienen determinadas entidades y que son utilizadas para concederles estatus moral. La idea de los criterios está estrechamente relacionada al de los pacientes morales. Así por ejemplo, si se elige la sensibilidad como propiedad para atribuir estatus moral, tendrán estatus moral solo las entidades que sean sensibles, y lo mismo se puede decir con otros criterios. Según Justin Sytsma y Edouard Machery (2012), en general, hay dos fuentes de la entidad moral, y podríamos agregar nosotros, dos fuentes que se han considerado en la historia de la filosofía occidental y que podría decirse que son los criterios utilizados para la atribución del estatus moral: la complejidad en las capacidades cognitivas (o lo que podría llamarse, capacidades cognitivas superiores) y la sensibilidad⁶ (p. 305). En cuanto al primero, va depender qué capacidades cognitivas se señalen como condición para la posesión de estatus moral. Podrían señalarse a las creencias, los deseos y la capacidad para hacer planes a largo

4 Cuando hablo que el interés en la vida que tiene una persona y un animal no es un interés comparable me refiero a lo siguiente: la persona tiene un interés en la vida que no lo tiene el animal; la persona puede desear seguir viviendo para realizar los proyectos que tiene. Un animal, en cambio, al carecer de proyectos, no puede tener un deseo en seguir viviendo.

5 En el caso de DeGrazia, esta forma para hablar de grados de estatus moral no es una forma a parte de los dos modelos que nos presenta, sino que es una manera de reforzar al Modelo de consideración desigual (2008, p. 193).

6 Al mencionar estos dos criterios no están afirmando que sean los únicos. Ellos mencionan otros criterios como "[el] estar vivo, tener un aspecto humanoide, tener un comportamiento en una manera antropomórfica y ser lindo (tener belleza). La belleza, nos dicen, puede ser otra señal para la atribución de la entidad moral: por ejemplo, si un explorador encuentra una cueva llena de formaciones de cristal extraordinariamente hermosas, la gente puede creer bien que sería moralmente incorrecto para el explorador destruir innecesariamente los cristales aun si nadie más estuviera capaz alguna vez de verlos" (Sytsma y Machery, 2012, p. 309). Paola Cavalieri (2001) en su libro *The Animal Question* menciona una lista representativa para la atribución de estatus moral: desempeñar un papel en la comunidad biótica; estar vivo; tener un valor intrínseco; ser consciente; ser potencialmente racional; ser potencialmente una persona; ser racional; ser una persona; y pertenecer a la especie humana (p. 33).

plazo, por ejemplo (Carruther, 1995). Por lo general, dentro de las entidades que poseen estatus moral estarían la mayoría de los seres humanos y algunos animales (los grandes simios). En cambio, el segundo criterio, la sensibilidad, incluye una lista más amplia de poseedores de estatus moral, pues no solamente estarían la mayoría de los seres humanos sino también todos aquellos animales que puedan experimentar placer y dolor que es como se le suele definir a este criterio (Singer, 1995, p. 72).

Conclusiones

Warren al usar expresiones como “considerabilidad moral” dificulta el entendimiento del estatus moral. Lo que se podría hacer es explicar lo qué significa tal expresión. Otra expresión utilizada es la de intereses, necesidades o bienestar. Estas expresiones limitan el uso del estatus moral a determinadas entidades excluyendo a otras. Lo que se podría hacer en este caso, es utilizar una expresión más inclusiva y que por tanto no excluya a otras entidades. Todas estas observaciones me ha permitido ofrecer una caracterización propia que vendría a ser la siguiente: el estatus moral es ser moralmente considerable, es decir, tener importancia moral por derecho propio.

Los pacientes morales vendrían a ser aquellas entidades que tienen estatus moral. La noción de paciente moral está vinculada a la del criterio. Así por ejemplo, si el criterio utilizado es la sensibilidad, los pacientes morales serán aquellos que sean sensibles. Cuando se habla de tener estatus moral es a los pacientes morales a los que se refiere.

El criterio es aquello que se utiliza para conceder estatus moral a determinadas entidades. Se utiliza por lo general dos criterios para conceder estatus moral: las capacidades cognitivas superiores y la sensibilidad. Este criterio es más amplio respecto al primero porque incluye más entidades que poseen estatus moral.

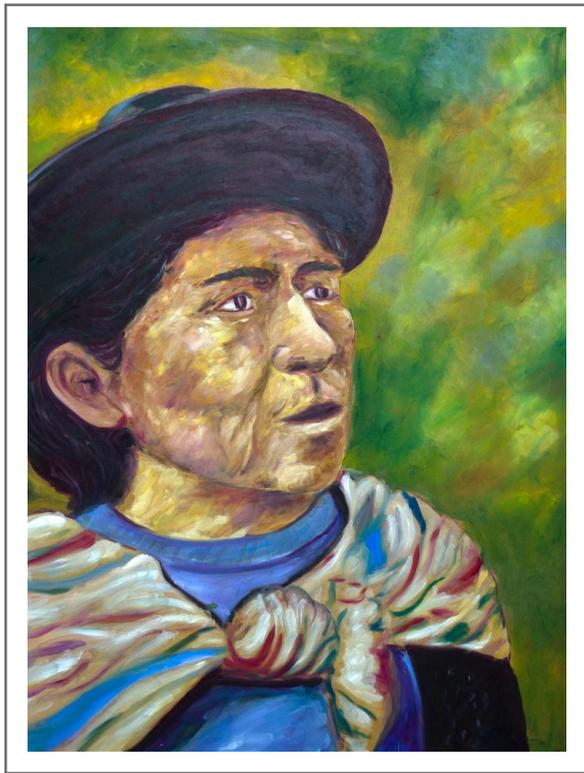
Los grados en el estatus moral se refiere a la mayor o menor importancia moral que pueden tener las entidades. Ahora bien, hay varias formas en que se pueden hablar de grados de estatus moral, una de ellas es poniendo énfasis en los intereses. Según este enfoque habría dos formas de hablar de grados de estatus moral. Si se tiene dos entidades, una tendrá mayor estatus moral que otra cuando se le da mayor importancia moral al interés de esta. En este caso el interés en cuestión es un interés no comparable como el interés en la vida. Pero si se le da mayor interés a un interés comparable como el del evitar el sufrimiento, entonces dar mayor importancia moral a este interés de determinada entidad, significaría que esta entidad tiene mayor estatus moral.

Referencias bibliográficas

- Bernstein, M. (1998). *On Moral Considerability*. New York: Oxford University Press.
- Buchanan, A. (2009). Moral Status and Human Enhancement, en *Philosophy and Public Affairs*, 34 (4): 346-381.
- Carruther, P. (1995). *La cuestión de los animales: Teoría de la moral aplicada*. Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- Cavalieri, P. (2001). *The Animal Question*. New York: Oxford University Press.
- Degrazia, D. (2008). Moral status As a Matter of Degree?, en *The Southern Journal of Philosophy*, XLVI, 181-198.
- Dorado, D. (2015). El conflicto entre la ética animal y la ética ambiental: bibliografía analítica. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid, España.
- Dwyer, J. (2011). *Moral Status and Human Life: The case for Children's Superiority*. New York: Oxford University Press.
- Gruen, L. (2011). *Ethics and Animals: An Introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Hale, B. (2011). Moral Considerability: Deontological, Not Metaphysical, en *Ethics and the Environment*, 16 (2): 37-62.
- Horta, Ó. (2007). Un desafío para la bioética: la cuestión del especismo. Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela, España.
- Hursthouse, R. (2013). Moral Status, en LaFollete, H. (ed.), *The International Encyclopedia of Ethics*. USA: Office. (s:n).
- Kamm, F. (2007). *Intricate Ethics*. New York: Oxford University Press.
- Morris, Ch. (2011). The Idea of Moral Standing, en T. Beauchamp & R.G. Frey (eds.). *The Oxford Handbook of Animals Ethics*. New York: Oxford University Press, pp. 257-275.
- Pluhar, E. (1987). Moral Agents and Moral Patients, en *Between the Species*, 4 (1): 32-45.
- Ricard, M. (2015). *En defensa de los animales*. España: Kairós.
- Sachs, B. (2011). The Status of Moral Status, en *Pacific Philosophical Quarterly*, 92, pp. 87-104.
- Singer, P. (1995). *Ética práctica*. (Traducción de Herrera). Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- Steinbock, B. (2011). *Life Before Birth*. New York: Oxford University Press.
- Sytsma, J. [y] Machery, E. (2012). The Two Sources of Moral Standing, en *Review of Philosophy and Psychology*, 3 (3): 303-324.
- Tanner, J. (2007). Animals, Moral Risk and Moral Considerability. Durham theses, Durham University. Available at Durham E-Theses Online: <http://etheses.dur.ac.uk/2477/>
- Warren, M. (2000). *Moral Status: Obligations to Persons and Other Living Things*. New York: Oxford University Press.
- Wilson, S. (2001). Carruthers and the Argument from Marginal Cases, en *Journal of Applied Philosophy*, 18 (2): 135-147.

SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN EN
CIENCIAS SOCIALES



Actitudes de los padres hacia la homosexualidad de sus hijos

Taytamamakunap likakuynin chuliwawinkunap wayapawalmikaynin tiklayninman

Marilú Uribe Hinostraza*

Edy Silvia Javier Pérez*

Ruth Magaly Arotoma Requena*

Resumen

La investigación evidencia las actitudes que asumen los padres/madres ante la revelación de la orientación homosexual de sus hijos/hijas y describe el rol que asumen en el proceso de acompañamiento en la integración a una sociedad predominantemente heterosexual, el estudio involucró 60 personas adultas entre padres y madres con hijos o hijas de orientación homosexual, se aplicó el enfoque mixto y el diseño explicativo secuencial (Dexplis). Los resultados muestran que el proceso de reconocimiento y aceptación de la orientación sexual pasa por tres momentos fundamentales: el primero de auto reconocimiento, el segundo de aceptación familiar y el tercero de integración a una sociedad predominantemente heterosexual. Los tres momentos implican una situación de sufrimiento y conflicto traumático. En el segundo momento los padres se enteran de la orientación homosexual de sus hijos o hijas y las manifestaciones iniciales son de negación, rechazo sustentado en un prejuicio social y miedo a la censura, posteriormente luego de un proceso de asimilación y aceptación asumen un rol de apoyo emocional y soporte social.

Palabras clave

Actitudes hacia la homosexualidad, homosexualidad, homofobia, heterosexualidad.

Shuukukuna limana:

Wayapawalmikaynin tiklayninman likakuynin, wayapawalmikay tiklaynin, tiklakuychini, wayapawalmikay.

Recibido: 18 de agosto de 2017 Aceptado: 13 de abril de 2018.

* Filiación: Universidad Nacional del Centro del Perú.

Datos de las autoras

Marilú Uribe Hinostraza. Peruana. Investigadora y docente de Trabajo Social. Magister en Tecnología Educativa por la Universidad Nacional del Perú. Con estudios de segunda especialidad en Psicología por la Universidad Peruana Los Andes. Doctorante en Educación por la Universidad Nacional del Centro del Perú. Correo: uribehinostraza@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3585-4415>

Edy Silvia Javier Perez. Peruana. Licenciada en Trabajo Social. correo: nirvana5d2004@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6376-6252>

Ruth Magaly Arotoma Requena. Peruana. Licenciada en Trabajo Social. Correo: arotomarequena30@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6912-5424>

Parents' Attitudes Toward their Children's Homosexuality

Abstract

The research evidence attitudes that fathers/mothers before the revelation of the homosexual orientation of their sons/daughters and describes the role they assume in the process of accompaniment in the integration to a predominantly heterosexual society, the study involved 60 adults between fathers and mothers with sons or daughters of homosexual orientation, the mixed approach and the sequential explanatory design (Dexplis) were applied. The results show that the process of recognition and acceptance of the sexual orientation go through three key periods: the first self-acknowledgment, the second and the third family acceptance of integration to the heterosexual society. The three moments imply a situation of suffering and traumatic conflict. In the second time where parents learn of homosexual orientation of their sons or daughters and the initial manifestations are of negation, refusal based on a social prejudice and fear of censorship, then after a process of assimilation and acceptance assume a role of emotional and social support.

Keywords

Attitudes toward homosexuality, homosexuality, Homophobia and heterosexuality.

Atitudes dos pais em relação à homossexualidade de seus filhos

Resumo

A pesquisa evidencia as atitudes que assumem os pais/mães diante da revelação da orientação homossexual de seus filhos/filhas e descrevem o papel que assumem no processo de acompanhamento na integração a uma sociedade predominantemente heterossexual, o estudo envolveu 60 adultos entre pais e mães com filhos ou filhas de orientação homossexual, aplicou-se abordagem mista e o desenho explicativo sequencial (DEXPLIS). Os resultados mostram que o processo de reconhecimento e aceitação da orientação sexual passa por três momentos fundamentais: o primeiro auto-reconhecimento, o segundo de aceitação familiar e o terceiro de aceitação a uma sociedade predominantemente heterossexual. Os três momentos implicam uma situação de sofrimento e conflito traumático. Em uma segunda ocasião, os pais se interam da orientação homossexual de seus filhos ou filhas e as manifestações iniciais são de negação, rejeição baseado num preconceito social e medo da censura, depois de um processo de assimilação e aceitação assumem um papel de apoio emocional e suporte social.

Palavras-chave:

atitudes em relação à homossexualidade, homossexualidade, homofobia e heterossexualidade.

Introducción

La homosexualidad es un fenómeno social tan complejo aún, sus connotaciones siguen siendo conflictivas para una sociedad de hegemonía patriarcal y arraigos machistas, a pesar de los avances globales en cuanto al reconocimiento de las diversidades y a una cultura más inclusiva y de respeto a las diferencias, el patrón de comportamiento frente a la homosexualidad sigue siendo homofóbica, se manifiesta como un temor irracional a ser gay, lesbiana, trans, bisexual, queer o a establecer una relación o algún tipo de acercamiento con algunos de ellos/ellas por el solo temor de ser calificados despectivamente o ser denominados “anormales”, hoy es tan común ver en los medios de comunicación programas donde se manifiesta un alto volumen de desprecio y mofa, constituyéndose la diversión de una comunidad predominantemente heterosexual conflictuada por sus patrones culturales y discriminantes por costumbre. Aún pese a que hay mayor conciencia y aceptación de la diversidad humana, el asunto de la homosexualidad sigue provocando intensas reacciones emocionales en muchas personas percibiendo a los individuos homosexuales como enfermos, desviados y peligrosos (Withley, 1987, citado por Caycho 2010). Estas percepciones y conductas son estudiadas bajo el concepto de actitud, categoría que implica aspectos con una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido que se manifiesta en nuestras creencias, sentimientos y conducta proyectada (Rodríguez, 1976; Myers, 1995). Las actitudes homofóbicas se desarrollan por los mismos mecanismos socio culturales en la población homosexual como en la heterosexual, no solo es un problema de un grupo frente a otro ocurre también entre los mismos grupos de referencia y puede afectar profundamente a las relaciones con las personas tanto del mismo sexo como del otro sexo. Las consecuencias de las actitudes homofóbicas en la interacción humana es un fenómeno agresivo que lo sufren todos(as) los (las) homosexuales (Dempsey, 1994). La casi totalidad de las personas que tienen que elaborar y asimilar este tipo de orientación sexual se ven determinados a pasar por un proceso de aceptación (Troiten, 1988, 1989; Cass, 1990; Soriano, 1995). En este proceso se ven involucrados también de manera directa la familia y recae en los padres un difícil proceso de asimilación y aceptación respecto a la orientación sexual de sus hijos o hijas.

En la actualidad hay un avance significativo respecto al derecho y a la igualdad de oportunidades para las personas con orientación sexual diferente a la predominante y, las actitudes de aceptación van en aumento; sin embargo el rechazo es una actitud frecuente en el común de la gente, las personas albergan un miedo casi inconsciente de tener en su familia un miembro con orientación homosexual, es un temor irrefrenable de enfrentarse a esa posibilidad debido al conjunto de los prejuicios, ideas, sistema de creencias y valoraciones que establece cada cultura sobre el significado de ser hombre y ser mujer, delimitando los comportamientos, las características e incluso los pensamientos y emociones propios de cada ser humano, con base a esta red de estereotipos o ideas conservadas (Rocha-Sanchez & Diaz Loving, 2005). La familia constituye un espacio fundamental para el desarrollo de sus miembros es el espacio de socialización de referencia del sujeto, donde va encontrar el soporte emocional y social importante para hacer frente a situaciones de adversidad y desafíos, ello constituye un espacio vital para cuando la persona hace frente a su homosexualidad y es donde manifiesta en primera instancia su revelación, este proceso constituye una experiencia traumática para la familia. Riesenfeld, R. (2000) como resultados de estudios sobre los procesos que atraviesan las familias frente a la homosexualidad de sus hijos manifiesta que las reacciones de la familia y los progenitores no siempre son las mismas, cada uno responde de un modo particular, explica que los padres saben que existe individuos homosexuales pero que nunca se presentaría en sus familias, expresa que a cualquier familia podía pasarle un caso así, ya que una de casi 10 personas en el mundo nace con esa preferencia sexual. Marengo (2010). Refiere que debido a

la cultura machista en Nicaragua el saber que un hijo en la familia es homosexual resulta ser un shock emocional, terriblemente desconcertante y vergonzoso para un padre, hace referencia que la homosexualidad es vista como una debilidad o una enfermedad, que ninguna familia se siente orgullosa y que este tipo de pensamiento hace que el proceso de aceptación ante la inclinación sexual de sus hijos, sea dolorosa y estresante. Montiel, S. (2010), manifiesta que generalmente los padres tienen como primera reacción la negación, que una vez que pasan la primera impresión reacciona la mayoría con violencia.

Las reacciones de los padres y madres afectan a sus hijos (as) Lesbianas, Gays, Bisexuales, y Transexuales (LGBTB), las familias, los padres y madres adoptivos, pueden ejercer un impacto dramático en los hijos/hijas LGTB. También la aceptación familiar promueve el bienestar y ayuda a proteger a los/as jóvenes LGTB contra los riesgos; por el contrario, el rechazo familiar tiene un grave impacto en el riesgo de que un joven homosexual o transgénero desarrollen problemas de salud física y mental (Ryan 2009). Un elevado rechazo por parte de la familia hacia la orientación o identidad sexual de los hijos, en jóvenes homosexuales y transexuales, multiplica por ocho el riesgo de suicidio, mientras que también incrementa las posibilidades de que el joven consuma drogas y de que contraiga VIH, al multiplicarlas por tres (Pereira 2014). El rechazo o la incompreensión familiar conlleva un mayor riesgo de exposición a enfermedades como: anorexia, bulimia, depresiones, consumo y abuso de sustancias y un elevado porcentaje de intento de suicidio para estos/as jóvenes, la aceptación de sus familias los protege del potencial suicidio, depresión y abuso de sustancias, además de mejorar su autoestima y salud (Caitling, R. 2009).

Considerando lo abordado antes, el presente estudio consideró 60 personas adultas entre padres y madres con hijos o hijas con preferencia homosexual, los resultados de la investigación contiene datos relevantes a cerca del proceso de revelamiento y aceptación que viven los padres y madres de hijos homosexuales, pretende ofrecer aportes en esta línea de investigación, el objetivo fue aproximarse a las experiencias de vida de estas personas en su afrontamiento a esta experiencia traumática de mucho contenido social; así mismo muestra el rol que asumen en el proceso de integración de sus hijos/as a una sociedad predominantemente heterosexual con patrones estigmatizadores con hegemonía patriarcal y arraigo machista.

Materiales y métodos

El estudio se enfoca en métodos y técnicas de enfoque mixto, el diseño aplicado fue el explicativo secuencial (Dexplis). El diseño se caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos. La mezcla mixta ocurre cuando los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de los datos cualitativos. Cabe señalar que la segunda fase se construye sobre los resultados de la primera (Hernandez Sampieri, 2014).

La investigación aborda casos de familias que entre sus miembros tienen un hijo o una hija homosexual, se levantó datos a partir de la aplicación de un cuestionario de 36 ítems que evalúa referencias de pensamientos, sentimientos y determinadas conductas asumidas en el proceso de revelación y aceptación del miembro de familia con preferencia homosexual, se levantó testimonios a través de la entrevista a profundidad, lo que permitió enfocar los datos cualitativos tal como se evidenciaban en cada experiencia particular, en la población de estudio en la muestra se tomó en cuenta a padres o madres con algún nivel de aceptación de

la homosexualidad de sus hijos. Las técnicas empleadas fueron la entrevista a profundidad, la observación directa no estructurada y el cuestionario. La información obtenida fue analizada en base a un sistema de categorías de análisis previamente establecidos de acuerdo a los objetivos formulados y por medio del análisis de contenido, también se hizo uso del principio de la triangulación para verificar si los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes de información guardan relación o discrepan entre sí. En este sentido, se realizó un análisis comparativo, posteriormente interpretados. Los resultados se organizaron por ejes temáticos según los objetivos y fueron contrastados con la teoría, para luego extraer las respectivas conclusiones.

Resultados

Los datos cuantitativos respecto a las actitudes paternas/maternas evidencian actitudes fundamentales de negación y rechazo en un primer momento y de aceptación y apoyo en el segundo momento.

Actitudes que asumen los padres frente a la revelación de la orientación homosexual de su hijo/hija:

Actitudes hacia la homosexualidad de sus hijos/hijas	% Siempre	% A veces	% Nunca	% Total
1. Percibieron impresión traumática ante la revelación de la homosexualidad de su hijo/hija.	83,3	11,7	5	100
2. Manifestaron actitud de negación frente a la homosexualidad de su hijo/hija	88,3	8,3	3,3	100
3. Rechazaron la homosexualidad de su hijo/hija	90	10	0	100
4. Castigaron psicológicamente y/o físicamente a su hijo/hija como medio para corregirlos.	51	4,7	3,3	100
5. Consideraron una enfermedad psicológica o física la homosexualidad de su hijo/hija.	88,3	8,3	3,3	100
6. Ocultaban la homosexualidad de su hijo/hija ante la familia y la sociedad.	88,3	8,3	3,3	100
7. Manifestaban miedo y angustia por la preferencia sexual de su hijo/hija.	81,7	11,7	6,7	100
8. Manifestaron prejuicios morales y de anormalidad sobre sus hijos/hijas.	88,3	8,3	3,3	100
9. Creen que su hijo o hija sería promiscuo/a sexualmente.	88,3	8,3	3,3	100
10. Creen que nunca tendrán familia	78,3	16,7	5	100

Fuente: Cuestionario aplicado a padres y/o madres respecto a la orientación sexual de sus hijos-Hyo 2016.

Los datos de la tabla estadística muestran que por encima del % 50 de los padres/madres manifiestan actitudes de miedo, angustia y atraviesan un shock emocional y una experiencia traumática ante el revelamiento de la orientación sexual de su hijo o hija; también se observan

actitudes de rechazo, negación, violencia, ocultamiento, prejuicios y creencias de anormalidad, desviación, enfermedad física o psicológica.

De los resultados del estudio podemos manifestar que los padres saben respecto a la homosexualidad de su hijo/hija y muestran actitudes particulares en la construcción de la realidad bajo esquemas del sistema cultural basado en creencias y prejuicios personales que influyen en la forma de afrontamiento de la homosexualidad de su hijo/hija.

Manuel (47 años): Yo a mi hijo lo veía como un bicho raro, no lo aceptaba como un hijo más, lo negaba, mantenía mucho prejuicio para aceptar su homosexualidad, cada vez que pienso en eso, paro decepcionado y me siento triste.

José (39 años): La primera vez que mi hijo me dijo que es homosexual, mi primera impresión fue negarlo me fue traumático ver el caso de mi hijo, hasta opte por castigarle para que oculte su orientación sexual, pero no me daba cuenta que le estaba haciendo daño, le estaba bajando la autoestima y me sería el peor padre que alguien hubiese deseado, ni quería verlo a mi hijo porque tenía tanta vergüenza, que sentía que ni dios me iba a perdonar lo que había hecho.

Podemos afirmar que para todos los padres con hijos o hijas Homosexuales es traumático el proceso de aceptación, representa un shock emocional, porque se cree que eso le pasa a otras familias, que no les podría pasar a ellos; sin embargo cuando se da el caso el primer mecanismo defensivo es la negación, el rechazo y el castigo.

Perci (40 años): "Paraba avergonzando de mi hijo por donde pasaba siempre habían personas que juzgaban a mi hijo y yo estando ahí, me quedaba en shock no sabía qué hacer si defenderlo o esconderme, veía que le afectaban esos insultos a mi hijo y no podía ver más, todo lo que le decían a mi hijo, lo que me quedaba era defenderlo y darle ánimos para que siga adelante".

Marcos, (48 años): "Cuando mi hijo me conto que era homosexual, me puse muy mal, hasta llegue a castigarlo y echarlo de la casa..., han pasado ya 5 años y lo acepto como soy hasta le he pedido perdón a mi hijo..."

La impresión de los padres casi siempre va a desembocar en la búsqueda de explicaciones y salidas frente a la situación, generalmente se cree que es una enfermedad psicológica y orgánica y buscan la forma de curar eso que llaman anormalidad en sus hijos, sienten vergüenza y sufren y van a ocultar la situación por el miedo a la censura y el rechazo familiar y social.

Mari, (40 años): "Honestamente, en aquel momento ni siquiera lo tomé en serio, lo tomé simplemente como un capricho. Encontraba suficiente cantidad de motivos. Primero pensé en una chica. Tal vez ella lo rechazó, y por eso Víctor se puso esta idea en su cabeza. O temía ir solo a su nuevo lugar de estudio, y por eso se juntó con ese muchacho. Me parecía imposible que realmente pudiese ser homosexual. A mi marido no le comenté nada de toda esta historia. Le caería terriblemente mal. También quiero evitar que se entere alguna persona de nuestro barrio. Nuestra vida familiar hacia afuera sigue siendo completamente normal. Víctor nos visita regularmente. Naturalmente debe venir solo. Le dije que no toleraríamos a su amigo en nuestra casa. Víctor, entonces, me confesó que los padres de su amigo no sabían absolutamente nada. No aceptarían la situación, seguramente no recibirían más a su hijo en su casa. Del mismo modo reaccionaría mi marido. Sería un shock enorme para él, por eso nunca debe enterarse. Lógicamente le llama la atención de que Víctor nunca habló de una amiga. Pero le dije que tenía otros intereses, tenía que estudiar mucho y practicar regularmente deportes..."

Actitudes y roles que asumen los padres luego de la aceptación frente al proceso de adaptación de su hijo/hija homosexual a la sociedad predominantemente heterosexual.

Actitudes de los padres posterior al conocimiento de la homosexualidad de sus hijos/hijas.	% Siempre	% A veces	% Nunca	% Total
1. Percibieron mejoría en la relación después de la aceptación de la homosexualidad de su hijo/hija.	95	5	0	100
2. Manifestaron mayor actitud de amor y comprensión hacia su hijo/hija.	93.3	6.7	0	100
3. Afirman haber mejorado el trato hacia su hijo/hija	95	5	0	100
4. Consideran que se comunican mejor con su hijo/hija.	93.3	6.7	0	100
5. Sienten que han mejorado la relación afectiva con su hijo/hija.	71.7	20	8.3	100
6. Perciben que su hijo/hija sufre mucho por su orientación sexual debido al rechazo, marginación y censura social y muestran empatía a ellos.	58.3	41.7	0	100
7. Manifiestan mayor atención a los problemas que afronta su hijo/hija en especial.	86.7	10	3..	
8. Son importante apoyo en el acompañamiento de su hijo/hija ante los demás que los agreden.	90	6.7	3.3	
9. Muchas veces tiene que defenderlos ante personas que los agreden y discriminan.	86.7	10	3.3	100
10. Consideran que son una importante fuente de afecto y seguridad para su hijo/hija.	78.3	21.7	0	100

Fuente: Cuestionario aplicado a padres y/o madres respecto a la orientación sexual de sus hijos-Hyo 2016.

Ante el conocimiento de la homosexualidad de su hijo/hija, los padres/madres reaccionan de diversas maneras y surgen en el proceso, temores y angustias por el devenir en el futuro de sus hijos/hijas; sin embargo post periodo traumático asumen roles importantes de afrontamiento y acompañamiento en el proceso de integración de los jóvenes a la sociedad y se constituyen en pilares fundamentales de apoyo emocional y seguridad.

Lupe, (48 años): "Después de la confesión de mi hija Verónica, compartí mucho tiempo con ella y sus amigo(a)s. Quería aprender a comprender a las lesbianas. Quería saber cómo vivían, trabajaban y amaban. Verónica confía totalmente, pues advirtió que mi interés por ella y su entorno era genuino.

Juan (39 años): "Tras aceptar la orientación sexual de mi hijo recapacite y me di cuenta que le hacía daño sin pensarlo, es mi hijo como tal siento algo inmenso por él es un sentimiento que nadie podrá alcanzar por eso reuní a toda mi familia para brindarle un mayor apoyo y que se levante del decaimiento que tuvo que siga adelante que cumpla sus sueños tiene el apoyo de mí y de todas las personas que le quieren ahora más que nunca nuestra relación es más que buena."

Silvia, (50 años): "Ahora puedo decir que la homosexualidad de mi hijo me cambió mucho. Mi horizonte se amplió notoriamente. Me he vuelto más sensible, he notado que las personas homosexuales son muy queribles, tolerantes y amplias. Me han abierto mundos enteros. ¿En qué pensaba yo antes? Estaba montada sobre ese carril llamado casa, hijos, vecinos: ¿Ya limpié? ¿Qué cocinaré mañana? ¿Tenemos toda nuestra ropa en condiciones? Estas pequeñeces. Todo esto lo he superado."

Se puede ver que luego del afrontamiento y shock post traumático las familias han adoptado diferentes mecanismos de comprensión y apoyo a sus hijos/hijas y consideran que han mejorado la relación paterno filial, las actitudes de empatía, respeto y tolerancia a las diferencias.

Jorge (37 años): "Ahora me siento mejor al saber que mi hijo cuenta con mi apoyo para cualquier cosa que decida hacer, encontró confianza en mí y eso me hace muy feliz porque lo apoyo en las dificultades que tiene, a veces le defiendo de los que le quieren avergonzar, pero siempre estaré ahí para apoyarlo y así juntos llegaremos a su meta de mi hijo."

Pablo (40 años): "Yo ahora soy como un soporte más para que mi hijo no decaiga, conmigo cuenta para todo lo quiero a mi hijo por eso lo acompaño a las actividades académicas y sociales que tiene nunca le dejare solo, lo protegeré de cualquier persona que le quiera derrumbar juntos seguiremos adelante para apoyar a mi hijo para eso estoy yo su padre."

En los testimonios se puede notar que el dolor y sufrimiento en el proceso de afrontamiento es intenso y de gran magnitud, que se extiende también hacia la familia que atraviesa la experiencia, se puede observar que este sentimiento no termina en el proceso de afrontamiento, es un largo camino de lucha y coraje para estas personas que sufren tres episodios marcados: El primero de auto revelación y aceptación personal, el segundo de afrontamiento familiar y búsqueda de aceptación y el tercero, el más difícil y doloroso el afrontamiento social y la búsqueda de reconocimiento y derechos.

Margarita, (52 años): "Desearía que todos aquellos que hacen comentarios despectivos sobre los homosexuales, tengan un hijo gay. Entonces verían que su hijo siempre sigue siendo el mismo, aunque prefiera compartir su cama con un varón en lugar de una mujer. ¿Es esto suficiente para condenarlo? ¡Qué triste sería este mundo si todos debieran sentir de la misma manera para ser amados y reconocidos! La experiencia con Javi me sacudió y debí transitar por un camino muy difícil. Pero he ganado en madurez y comprensión. Hoy soy mucho más abierta; no juzgo ni condeno tan fácilmente. Antes de abrir juicio, deseo saber exactamente qué hay escondido detrás del problema."

Patricia, (38 años): "...Nadie garantiza una vida feliz a ninguno de nosotros, y menos a los homosexuales. ¡Pero no es necesario que quien sufre discriminación en el presente, sea infeliz en el futuro! ¡Cuánto se ha cambiado en los últimos años! Hoy en día muchas personas homosexuales se muestran como son realmente, sin recibir desprecio. Los miedos frecuentemente son remanentes infundados de una época mucho más difícil para las personas homosexuales. Por cierto, deberíamos dejar de proyectar el pasado en el futuro. Al fin y al cabo, las personas homosexuales no sufren debido a su orientación sexual, sino al rechazo de los demás. Y por cuánto tiempo seguirá este rechazo, también depende de nosotros."

Discusión

La hipótesis general planteaba que las actitudes que asumen los padres ante la revelación de la orientación homosexual de su hijo/hija son inicialmente negativos, posteriormente a la aceptación asumen un rol de apoyo al proceso de adaptación de su hijo/hija homosexual a la sociedad predominantemente heterosexual. Los resultados permiten comprobar que la experiencia de más del 50% de los padres/madres que atraviesan la revelación de la orientación sexual de su hijo/hija, es traumática, cargada de angustia y dolor que son expresados en negación, rechazo e incluso violencia, marcado por prejuicios culturales y estigmas sociales, este periodo es complejo, las reacciones de los padres son diferentes en cada caso y están influenciadas por mitos, prejuicios y estereotipos. Así como también, por las diferentes formas en las que la sociedad manifiesta la hostilidad del entorno hacia las personas de la diversidad, situación que genera temores y preocupaciones en los padres y madres. Estos hallazgos son coherentes con los encontrados por Rodríguez (2011) donde en base al episodio de develamiento de la homosexualidad de los hijos/hijas, observó comportamientos de rechazo, rabia, indiferencia y desvinculación. En el estudio realizado por Caitlin (2009) en adolescentes homosexuales y sus familias, ha demostrado que existe una relación entre comportamientos de rechazo familiar y la exposición a graves riesgos para los adolescentes L.G.T.B. La incompreensión familiar conlleva un mayor riesgo de exposición a enfermedades como: anorexia, bulimia, depresiones, consumo y abuso de sustancias psicoactivas y a un incremento de intentos de suicidio. Al respecto también Marengo (2010) confirma en un estudio en población nicaragüense que es vergonzoso para los padres reconocer que su hijo/hija sea de orientación homosexual y que para las familias es una carga dolorosa y estresante que hace difícil el proceso de aceptación. Solís (2014), la “aceptación” es un proceso que acostumbra iniciar con la negación, el odio, y en la mayoría de los casos avanza hasta una situación de “aceptación” mientras no se hable del caso y se invisibilice.

En lo referente al rol que asumen los padres frente a la homosexualidad de sus hijos encontramos que posterior al doloroso y lento proceso de afrontamiento del develamiento de la homosexualidad, los padres desarrollan actitudes de empatía, compromiso y acompañamiento a sus hijos en el proceso de afrontamiento e integración social, los resultados muestran que encima del 58% los padres/madres desarrollan mayor acercamiento afectivo con sus hijos, los procesos comunicacionales entre padres/madres favorece el desarrollo y la seguridad, se constituyen en soportes emocionales importantes y manifiestan comprender mejor a su hijos reconociendo que para las y los jóvenes esta condición es difícil y dolorosa, no por el auto reconocimiento sino más bien por la homofobia, el rechazo y el estigma social. Estos hallazgos se sustentan en los encontrados por Solís (2014) donde demuestra que la aceptación familiar de la homosexualidad de un hijo/a lleva su tiempo, no siempre los padres/madres lo aceptan inmediatamente; sin embargo en los casos estudiados demuestra lo contrario: aceptación inmediata; y afirma que esto podría atribuirse al hecho de que los padres/madres tenían conocimiento anticipado de la preferencia sexual antes que los hijos les confirmaran, lo que pudo haber influido positivamente facilitando el proceso. Ryan (2009), demuestra que las reacciones de los padres y madres afectan a sus hijos/as LGBT, y que la aceptación familiar promueve el bienestar y ayuda a proteger a estos jóvenes contra los riesgos; por el contrario, el rechazo familiar tiene un grave impacto en el riesgo de que un joven homosexual o transgénero, tenga problemas de salud física y mental.

Conclusiones

El develamiento de la orientación sexual de un hijo o una hija es un episodio traumático para las familias que pasan esta experiencia, esta etapa se caracteriza por un shock emocional, cargado de angustia, desesperación, donde las reacciones iniciales son de rechazo y negación y algunos casos desemboca en violencia y desvinculación.

La aceptación familiar hacia la orientación sexual del hijo/hija es doloroso y lento, pasa por un proceso de afrontamiento personal y familiar al sistema de creencias, mitos, estigmas y prejuicios que configuran la noción de nuestra realidad y los partones que regulan los comportamientos y la integración social.

Los padres no siempre reaccionan del mismo modo; sin embargo la mayoría luego de atravesar el episodio traumático de develamiento y aceptación de la orientación homosexual de su hijo/hija desarrollan habilidades de empatía, solidaridad y estrechamiento afectivo y se ven obligados a enfrentar los estigmas sociales y culturales para apoyar a sus hijos en el proceso de integración social en los diferentes espacios de socialización donde interactúan y se constituyen en pilares fundamentales de soporte afectivo, acompañamiento y seguridad.

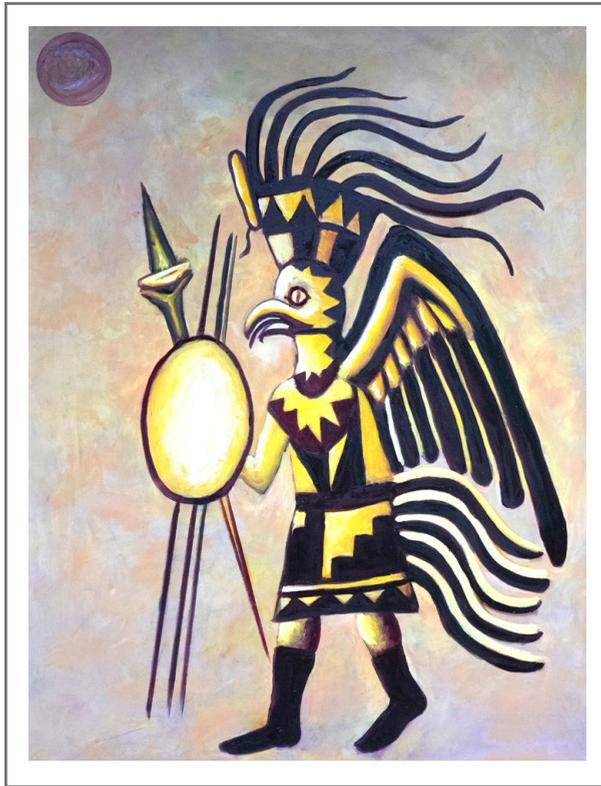
Referencias bibliográficas

- Caitlin, R. (2009). *Adolescentes homosexuales y sus familias*. California.
- Cass, C. (1990). The implications of homosexual identity formation for the Kinsey model and scale of sexual preference. In D. P. McWhirter, S. A. Sanders, & J. M. Reisch (Eds.), *Homosexuality/heterosexuality: Concepts of sexual orientation*. New York, NY: Oxford University Press. pp. 239-266.
- Caycho, T. (2010). Actitudes Hacia La Homosexualidad Masculina Y Femenina En Adolescentes Y Jóvenes Limeños, *Rev. Psicol.* (12).
- Cruz, M y Guibert, Y. (2015). *Actitudes hacia la homosexualidad en el Perú*, Cuaderno de Investigación N° 11, PUCP.
- Dempsey, L. (1994). Health and Social Issues of Gay, Lesbian, and Bisexual Adolescents. Families in Society. *The Journal of Contemporary Human Services.* 75 (3).
- Hernández . R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill Interamericana.
- Marenco, A. (2010, 5 de mayo). *Comunicación vía email sobre "Desarrollo de los procesos familiares ante el conocimiento de la orientación sexual de los hijos/as"*. (Entrevista realizada por Franklin Solís) Managua, Nicaragua.
- Myers, G. (1995). *Psicología Social*. México : Mc Graw Hill Interamericana.
- Montiel, S. (2010, 10 de junio). *Comunicación vía email sobre "Desarrollo de los procesos familiares ante el conocimiento de la orientación sexual de los hijos/as"*. (Entrevista realizada por Franklin Solís) Managua, Nicaragua.
- Pereira, C. (2014). *Rechazo parental en homosexuales de una unidad de medicina familiar*. México.
- Riesenfeld, R. (2000). *Papá, Mamá, soy gay: Una guía para comprender las orientaciones y preferencias sexuales de los hijos*. México D.F.: Edit. Grijalbo.
- Rodríguez, A. (1976). *Psicología Social*. México D.F.: Ed. Trillas.
- Rodríguez, A. (2011). *Homosexualidad y familia: ¿Integración o rechazo?*. Chile.
- Rocha, T. & Díaz, R. (2005). Cultura de género. La brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Anales de Psicología*, 21 (1): 42-49.
- Ryan, C. (2009). Niños saludables con el apoyo familiar. Ayuda para familias con hijos e hijas lesbianas, gays, bisexuales y transgénero. Proyecto en Familia, San Francisco State University. Blog de información para padres y madres de LGTB.
- Solís, F. (2010). *Proceso de aceptación que experimentan padres y madres de hijos homosexuales ante el conocimiento de la orientación sexual*. Nicaragua.
- Soriano, E.S. (1995). Estado actual de la investigación sobre la homofobia. *Estudios de Psicología* (54): 59-72.
- Troiden, R.R. (1989). *The Formation of Homosexual Identities*. *Journal of Homosexuality.* 17.
- Troiden, R.R. (1988). *Homosexual Identity Development*. *Journal of Adolescent Health Care.* 9.



SECCIÓN:

INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN



Medidas socioeducativas y regenerativas que sustituyen la privación de libertad en la responsabilidad penal de los adolescentes.

Caso Estado Mérida (Venezuela)

Achkayachachikunap mushuchinin halkaykuna manaishpisha kayninta tiklachin walawwamlakunap wichikuy munayninchu.

Mérida suyup kaanin (Venezuela)

Melisa Quiroga de Sánchez, Sonia Zerpa Bonillo**, Carlos Lizcano Chapeta****

Resumen

La presente investigación buscó analizar los principios y preceptos jurídicos que se toman en cuenta para la sustitución de la privación de libertad en el Sistema Penal de Responsabilidad de Adolescentes en la Sección de Adolescentes del Circuito Judicial Penal del Estado Bolivariano de Mérida durante el año 2016. En ese sentido, se construyó un estudio de campo fundamentado en la recopilación de información de fuentes primarias, a través de entrevistas estructuradas aplicadas a los funcionarios públicos que laboran en la mencionada dependencia del Poder Judicial, y apoyado en la documentación teórica que al respecto han reflejado tanto la doctrina, la jurisprudencia y la parte legal. Asimismo, se acudió a una muestra de siete (7) individuos: dos (2) Fiscales del Ministerio Público, tres (3) Defensoras Públicas y dos (2) Jueces de Ejecución. Se concluyó que la concesión del beneficio de reemplazo de una medida tan radical como la reclusión, depende de la discreción del Juez de Ejecución que evalúa esencialmente la conducta del sancionado intramuros a través de los datos expuestos en los informes evolutivos entregados por los equipos multidisciplinarios y de su propia valoración, para determinar la intención del adolescente de regenerarse, de no reincidir en el delito, de asumir su responsabilidad, de comprender los alcances de su conducta lesiva y de resarcir el daño ocasionado, así como el hecho de que dichos cambios de perspectiva son perdurables en el tiempo.

Palabras clave

Sistema Penal de Responsabilidad del Adolescente, fase de ejecución, sustitución de la privación de libertad.

Shuukukuna limana:

Walashwamlakunap lulaynin wichachiku kaykuna, lulayp haakunin, mana ishpusha kayp tiklasha.

Socio-educational and Regenerative Measures that Replace the Deprivation of Liberty in the Criminal Responsibility of Adolescents. Case of Merida State (Venezuela)

Abstract

The present investigation sought to analyze the principles and legal precepts that are taken into account for the substitution of the deprivation of liberty in the Adolescent Responsibility Criminal System in the Adolescent Section of the Criminal Judicial Circuit of the Bolivarian State of Mérida during the year 2016. In this sense, a field study was built based on the collection of information from primary sources, through structured interviews applied to public officials who work in the aforementioned dependency of the Judicial Branch, and supported by the theoretical documentation that has been

Keywords

Criminal System of Adolescent Responsibility, execution phase, substitution of the deprivation of liberty.

developed in this regard. reflected both doctrine, jurisprudence and the legal part. Likewise, a sample of seven (7) individuals was attended: two (2) Prosecutors of the Public Ministry, three (3) Public Defenders and two (2) Execution Judges. It was concluded that the granting of the replacement benefit of a measure as radical as imprisonment, depends on the discretion of the Judge of Execution who essentially evaluates the behavior of the sanctioned intramural through the data exposed in the evolutionary reports delivered by the multidisciplinary teams and of their own assessment, to determine the intention of the adolescent to regenerate, not to reoffend in the crime, to assume his responsibility, to understand the scope of his detrimental behavior and to compensate the damage caused, as well as the fact that said changes of perspective are enduring in time.

Medidas socioeducativas e regenerativas que substitúan a privación de liberdade na responsabilidade penal dos adolescentes. Caso do Estado de Mérida (Venezuela)

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os princípios e preceitos jurídicos que são levados em conta para a substituição da privação de liberdade no Sistema de Responsabilidade Penal de Adolescentes na Seção de Adolescentes do Circuito Judicial Penal do Estado Bolivariano de Mérida durante o ano 2016. Nesse sentido, construiu-se um estudo de campo fundamentado na coleta de informações de fontes primárias, através de entrevistas estruturadas aplicadas aos funcionários públicos que trabalham na mencionada dependência do Poder Judiciário, e apoiado pela documentação teórica que tem refletido na doutrina, a jurisprudência e a parte legal. Da mesma forma, uma amostra de sete (7) pessoas foi atendida: dois (2) promotores do Ministério Público, três (3) Defensores Públicos e dois (2) Juízes de Execução. Concluiu-se que a concessão do benefício de substituir uma medida tão radical como a reclusão depende da discricção do juiz de execução que avalia essencialmente a conduta do sancionado intramuros através dos dados apresentados nos relatórios de progresso entregues por equipes multidisciplinares e sua própria valoração para determinar a intenção do adolescente de se regenerar, não reincidir no delito, de assumir sua responsabilidade, de compreender os alcances da sua conduta lesiva e de ressarcir o dano ocasionado, assim como, o fato que ditas mudanças de perspectivas são perduráveis no tempo.

Palavras-chave:

Sistema Penal de Responsabilidade do Adolescente, fase de execução, substituição da privação de liberdade.

Recibido: 05 de junio de 2018 Aceptado: 05 de septiembre de 2018.

* Filiación: Juez jubilada de la Sección de Adolescentes del Circuito Judicial Penal de Mérida (Venezuela).

** Filiación: Universidad de Otavalo (Ecuador)

***Filiación: Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES). Extensión Ibarra (Ecuador).

Datos de los autores:

Melisa Quiroga De Sánchez. Venezolana. Magister en Derecho Procesal Penal. Universidad de los Andes (Venezuela). Correo: melisaquiroga2005@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6162-2781>

Sonia Zerpa Bonillo. Venezolana. Docente Tiempo Completo Carrera de Derecho Universidad de Otavalo. Magíster en Derecho Procesal Penal y Magíster en Desarrollo Agrario por la Universidad los Andes Venezuela. Correo: szerpa@uotavalo.edu.ec; soniazerpa17@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3287-707X>

Carlos Javier Lizcano Chapeta. Venezolano. Docente-Investigador de la carrera de Derecho en UNIANDES. Extensión Ibarra. Abogado, Licenciado en Educación y Magister en Ciencias Políticas por la Universidad de Los Andes (Venezuela). Correo: lizcha_4@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1265-9465>

Introducción

Es indiscutible que la delincuencia juvenil es un problema social que ha avanzado de manera vertiginosa tanto en Venezuela como en América Latina, provocando que los legisladores se centren en crear soluciones factibles a través de la creación de normativas especializadas para sancionar los actos delictivos de jóvenes que por su temprana edad son susceptibles de regeneración, lo que conduce a que se establezcan diversas alternativas con finalidad educativa para frenar la formación del futuro delincuente adulto.

En ese orden de ideas, vale destacar que el adolescente es considerado como una “persona en desarrollo” que se encuentra en franco crecimiento físico, psicológico y actitudinal, que amerita de la protección del Estado para quien es un débil jurídico, así como también de un tratamiento acorde a su situación que le provea de las herramientas necesarias para completar la formación de su personalidad y el libre desenvolvimiento de la misma.

A tales efectos, la instauración de un sistema de justicia especializado para la atención y procesamiento de los adolescentes que cometen hechos delictivos, en aras de fijar su responsabilidad penal, se constituyó en una novedad al inicio del año 2000 con la entrada en vigencia de la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes que se fundamentó en la idea de garantizar un Estado social de derecho para estos infractores menores de edad.

En consecuencia, la legislación especializada establece un grupo de alternativas sancionatorias cuya eficacia socioeducativa depende en gran medida de la contextualización de la intervención social dentro del entorno familiar del que forma parte el sujeto. Por consiguiente, se requiere de la participación activa de la sociedad, del Estado, de la familia y del propio individuo para lograr la efectividad de las sanciones que deben ser vistas como una oportunidad para regenerarlo dada su juventud.

Se trata entonces de la adecuación de las medidas a las necesidades físicas, psicológicas y sociales de adolescente, determinadas a través del estudio llevado a cabo por un equipo multidisciplinario experto en la materia cuyos informes constituyen el soporte fundamental para el Juez a la hora de imponer la sanción; todo ello en base a que las razones que originan conductas delictivas revisten diferentes perspectivas tanto sociales como biológicas y psicológicas que se convierten en factores internos y externos influyentes en la predisposición a delinquir. Por este motivo es menester fijar las causas para lograr corregirlas a través de la sanción.

En este orden de ideas, es menester reconocer que la comisión de hechos delictivos por parte de los adolescentes no es un problema ajeno a la sociedad moderna sino un flagelo muy preocupante, tal como lo expresa Morant citado por Sorando y Niño (2013) para quien:

Sin lugar a dudas, la delincuencia juvenil es uno de los fenómenos sociales y uno de los problemas criminológicos más importantes que nuestras sociedades tienen planteados, pues, las manifestaciones de la conducta que llaman socialmente la atención de forma negativa pueden observarse, por lo general, mejor entre los jóvenes que en la población adulta. Además, es importante tratar la delincuencia juvenil de hoy como posible delincuencia adulta de mañana (p. 70).

Así, con la entrada en vigencia de la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes en el año 2000 y su posterior reforma de 2015, se originó una regulación específica de las actuaciones, faltas, delitos, derechos y deberes de los menores de 18 años, apegada

a instrumentos internacionales que abogaban por la protección integral de los sujetos cuya condición eraria los hace más vulnerables per se, a los fines de garantizarles una atención adecuada dadas sus condiciones particulares y de combatir la delincuencia juvenil que se ha expandido tanto en Venezuela como en el resto del subcontinente latinoamericano.

En virtud de lo expuesto, se instituyó el Sistema Penal de Responsabilidad del Adolescente que regula las sanciones que deben ser aplicadas una vez que se ha comprobado la participación del sujeto en un hecho punible. A tales efectos, lo que pretende este régimen especial es promover la reducción y el control del incremento en la tasa de menores infractores, cuya finalidad se cierne en la disminución significativa de la aplicación de las medidas que no pueden ser consideradas con una perspectiva negativa a la cual se somete al menor de edad considerado un sujeto procesal dentro del Derecho Penal, sino que deben ser percibidas como una forma de modificar conductas lesivas. En función de ello, Saca (2004) reflexiona en los siguientes términos:

El Sistema Penal de Responsabilidad del Adolescente constituye una innovación trascendental en la legislación venezolana. Exige a todos los actores una actitud responsable; al Estado la consideración de la importancia del problema de la delincuencia juvenil; a la sociedad una cuota importante de participación activa; y a la familia, el rescate de su esencia perdida. Como herramienta necesita comenzar a ser aplicada de inmediato. Sólo así será posible efectuar los ajustes necesarios. (p. 233).

Por tanto, se trata de un novedoso régimen que incluye una trilogía de integrantes: Estado, sociedad y familia, cuya participación conjunta pretende garantizar una gestión eficaz que lleve al control de la delincuencia juvenil. Más allá de esto, la razón de ser de este sistema especializado se basa en el reconocimiento del adolescente como un sujeto de derecho (Sánchez, 2013), lo que supone que es considerado responsable de sus actos de acuerdo a su grado de desarrollo pero de ninguna manera se le puede tratar igual que a un adulto ya que la minoría de edad obliga a que el Estado les brinde una adecuada protección a sus necesidades para fomentar su reinserción en la sociedad.

Conviene destacar que la diferencia entre un régimen y otro radica en que para el caso de los adultos el legislador se circunscribe a cotejar el delito con el tipo de sanción que corresponde aplicar al sujeto activo del hecho delictivo de acuerdo a la estructura lógica de la norma jurídico-penal, señalando a su vez tanto la cualidad de la pena como su cantidad establecida entre un límite inferior y uno superior (Bolaños, 2001); mientras que en el ámbito de los adolescentes, la finalidad de la pena define el análisis que debe llevarse a cabo para estimar la conveniencia o no de la decisión judicial, por ende, la discrecionalidad del Juez juega un rol importante ya que debe tomar en consideración las circunstancias particulares del individuo para imponer la medida correspondiente.

En otras palabras, el objetivo último del Sistema Penal de Responsabilidad del Adolescente reside no en la aplicación de las medidas en sí mismas, sino en el beneficio que traerá consigo su ejecución. Por consiguiente, la esencia de la tarea del Juez se centra en la concienzuda elección de las alternativas planteadas por la Ley.

Ese cambio de perspectiva obedeció al tránsito histórico de la Doctrina de la Situación Irregular a la Doctrina de la Protección Integral, según la cual el concepto de sanción que se maneja en la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2015) no deber ser cerrado sino que aborde un abanico de alternativas precisamente para hallar el mayor

nivel de adecuación posible entre la situación a resolver y la medida que se debe aplicar, pues en definitiva su finalidad es educativa. Siguiendo estas ideas, Zaffaroni (2000) sostiene que:

La capacidad psíquica de culpabilidad importa al ser sujeto de requerimiento o exigencia de comprensión de la antijuridicidad, pero no se agota en ella, puesto que también es necesario que el autor tenga la capacidad psíquica necesaria para adecuar su conducta a esta comprensión, añadiendo que la incapacidad de adecuar la comprensión a la antijuridicidad se verifica en supuestos en que el agente sufre un estrechamiento en el ámbito de la autodeterminación que hace imposible el requerimiento razonable de su comportamiento conforme a derecho. (p. 658).

En torno a ello, es necesario aclarar que el adolescente atraviesa un proceso de maduración que permite que se le reproche el daño social que cause, imponiéndosele una sanción que constituye una medida con finalidad educativa, de allí que resulte lógico que ésta se base en principios fundamentales de excepcionalidad, individualidad, proporcionalidad y progresividad.

Cuando se habla de la consideración individual no se hace referencia sólo a la observación clínica que se va a proporcionar al adolescente infractor, sino a la participación que éste puede tener en ese proceso, al igual que su familia y la sociedad, detallando los factores que han influido en su comportamiento, a la vez que se aportan estrategias para que el sujeto se plantee metas concretas, de modo tal que pueda fortalecer sus potencialidades y suplir sus deficiencias.

En este punto, la Psicología Evolutiva comprende que el adolescente transgresor es un individuo en pleno desarrollo que no ha contado con el tiempo suficiente para interiorizar las normas que rigen en la sociedad en la que habita. De ningún modo ello supone que es incapaz de discernir y que su irresponsabilidad es excusable, sino que la reacción coercitiva no debe basarse sólo en el castigo y al contrario se procure su reinserción social evitando siempre que sea privado del derecho fundamental a la educación.

Simultáneamente, es indispensable considerar que la culpabilidad del adolescente infractor viene dada por dos criterios particulares (Cervelló y Colás, 2002): el grado de madurez y la naturaleza del hecho, con respecto a este último cabe aclarar que se refiere a la percepción que tiene el adolescente de la infracción, un elemento que define en gran medida la apreciación que de él construye el sistema de justicia penal. Entonces, si bien se le reconoce al adolescente una responsabilidad por los hechos penales que cometa, ello debe ir en función de su capacidad de entendimiento y razonamiento, pues es titular de los mismos derechos que gozan todos los individuos más aquellos que se le reconocen por su condición de persona en crecimiento, por tanto, su responsabilidad penal es progresiva.

Corolario de ello resulta, que la *Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes* distingue una variedad de sanciones con finalidad educativa, entre las que destaca la más radical: la privativa de libertad, una medida excepcional aplicable a delitos graves pero que de acuerdo a múltiples investigaciones científicas realizadas en la última década (Sánchez, 2013), lejos de promover cambios positivos en la conducta del individuo coadyuva a su desarraigo y a su desocialización, motivo por el cual se aboga por su sustitución para la imposición de otras medidas menos gravosas. En concordancia con ello, Baratta (2004) expone que: “El sistema punitivo produce más problemas de cuantos pretende resolver, en lugar de componer conflictos, los reprime y, a menudo, éstos adquieren un carácter más grave en su propio contexto originario; o también por efecto de la intervención penal” (p. 302).

Tales afirmaciones justifican que la privación de libertad sea considerada la última ratio ya que por sí misma ocasiona múltiples problemas incluso más agudos que la propia acción delictiva. Aunado a ello, el Estado y funcionamiento de los Centros de Atención donde se ejecuta la medida es una realidad que guarda estrecha vinculación con el aumento en la cantidad de adolescentes infractores, pues difieren radicalmente del fin planteado por el legislador.

A partir de tales argumentos, se ha sostenido de ordinario que otras alternativas legales sancionatorias facilitan la rehabilitación y reinserción social de los adolescentes en un número elevado de casos. Además, el hecho de que para ello se cuente con el consentimiento y participación del sujeto en la elaboración del plan educativo así como con la de sus padres o representantes sumados a la comunidad, permiten al adolescente infractor reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones a la vez que recibe el reconocimiento debido si cumple con el acuerdo pactado.

No obstante, la problemática subyace al hecho de que una disposición de la *Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes* (2015) expuesta en su artículo 647 literales e y f, señalan como atribución del Juez de Ejecución la sustitución de la medida cuando ésta no cumpla sus objetivos y el control del otorgamiento o denegación de cualquier beneficio vinculado a la misma, es decir, que las sanciones (incluida la privación de libertad) serán sustituidas cuando a criterio del juzgador no cumplan los fines para los cuales fueron impuestas o vayan contra el desarrollo del individuo.

Visto así, se trata de un precepto muy discrecional que otorga al Juez de Ejecución facultades subjetivas para reemplazar la privativa de libertad, pero que no fija requisitos objetivos para proceder a ello. Desde luego, en el Sistema Penal de Responsabilidad de Adolescentes no son aplicables los beneficios que se otorgan a los adultos en la fase de ejecución de la sentencia en el proceso penal ordinario, sino que en este ámbito particular se acoge la sustitución de la medida, de allí que la potestad jurisdiccional repose sobre esta noción.

En concordancia con ello, el Juez en materia de responsabilidad penal de adolescentes no posee una fórmula práctica para determinar las sanciones, no se trata del silogismo efectuado en el sistema penal ordinario al subsumir la conducta en el supuesto de hecho para otorgarle la consecuencia jurídica que la Ley establece para esa acción específica (Bautista, 2013), al contrario de esto el Juez penal para adolescentes debe ser vigilante de todo el proceso para que éste cumpla su finalidad educativa procurando siempre la imposición de las sanciones menos gravosas y reservando las privativas de libertad para aquellos casos que realmente las requieran.

En cuanto a los referentes teóricos considerados en esta investigación cabe destacar:

La Fase de Ejecución del Sistema Penal de Responsabilidad de Adolescentes: Es la etapa final del proceso penal que se sigue contra adolescentes infractores, cuyo objetivo es buscar que a través de la medida impuesta éstos logren el pleno desarrollo de sus capacidades así como también una adecuada convivencia familiar y social, de acuerdo a lo previsto en el artículo 629 de la *Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes* (2015).

Sin embargo, la fase de ejecución es una novedad en esta materia puesto que anteriormente no existía en el modelo tutelar sino que sólo era parte del proceso ordinario que se sigue a los adultos, teniendo por finalidad histórica (Pérez, 2014) la declaración de firmeza de la sentencia, la devolución de los objetos involucrados en la causa, la expedición de la orden de

libertad del acusado cuando era absuelto o la fijación de la fecha de cumplimiento de la pena a fin de remitir al sujeto a la institución donde debía ser ejecutada ésta.

Ahora bien, la razón de ser de la fase de ejecución es más compleja de lo que a simple vista se puede evidenciar, ya que con la emisión de una sentencia definitivamente firme que sanciona al infractor se entiende que la justicia ha operado eficazmente (Guerra, 2012), pero el Derecho no es suficiente para abordar de manera efectiva la problemática que circunda al individuo que forma parte de un grupo erario que lo hace especialmente vulnerable.

En resumidas cuentas, el control y ejecución de las sanciones en el Sistema Penal de Responsabilidad del Adolescente son las bases de la etapa final del proceso judicial, cuya finalidad es proteger las condiciones del libre desarrollo individual del sujeto siendo lo más importante que éste asuma la conciencia de sus actos, por lo que se le conceden herramientas destinadas a garantizar su adecuada convivencia en el entorno familiar y social. En este punto, vale denotar que ese tratamiento ostenta una connotación humanista ya que a criterio de Núñez (2005):

...para asegurar las condiciones del libre desarrollo individual, para fomentar la responsabilidad personal y la conciencia social, y restablecer vínculos con el medio social, no son necesarios la violencia ni el encierro que han caracterizado el sistema penitenciario venezolano, de hecho, son incompatibles. (p. 37).

De modo que el Juez de Ejecución del Sistema Penal de Responsabilidad del Adolescente debe vigilar tales circunstancias para la puesta en práctica de las medidas sancionatorias y demostrar siempre preferencia por aquellas menos gravosas que puedan conducir al sujeto a una atención integral que coadyuve en su reinserción a la sociedad.

Concepción Teórico-Legal del Sistema Penal de Responsabilidad de Adolescentes: El régimen penal de responsabilidad de los menores de edad es conceptualizado en el artículo 526 de la *Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes* (2015) que señala lo siguiente:

El Sistema Penal de Responsabilidad de los y las Adolescentes es el conjunto de normas, órganos y entes del Poder Público que formulan, coordinan, supervisan, evalúan y ejecutan las políticas y programas destinados a garantizar los derechos de los y las adolescentes en conflicto con la Ley Penal establecidos en esta Ley. Asimismo, sus integrantes con competencia en la materia, se encargarán del establecimiento de la responsabilidad de los y las adolescentes por los hechos punibles en los que ellos incurran así como el control de las sanciones que les sean impuestas.

Este sistema funciona a través de un conjunto de acciones articuladas por el Estado, las Familias y el Poder Popular, orientadas a su protección integral y su incorporación progresiva a la ciudadanía. (p. 233).

Por consiguiente, se trata de un ámbito procesal judicial especialmente destinado al tratamiento penal de jóvenes mayores de 14 años y menores de 18 años, a los fines de determinar su responsabilidad en la comisión de delitos, es decir, en términos teóricos se podría definir como el conjunto de reglas y principios que rigen la materia penal aplicada a los adolescentes que infringen la Ley.

Finalidad de las Sanciones: La finalidad genérica de las sanciones previstas por la justicia penal especializada en adolescentes es de naturaleza educativa, sin embargo, es necesario prestar un fundamento teórico adecuado a esa aseveración legal. Con ese propósito, Perillo

(2002) sostiene que el objetivo de la pena aplicable al menor de edad infractor tiene un doble carácter: “en primer lugar, un carácter retributivo, de corrección, por haber realizado una conducta prohibida y penalizada por la Ley; y en segundo lugar, un carácter educativo, pues se busca su desarrollo integral; ponderando, a la hora de establecer la responsabilidad” (p. 434).

De manera que, para combatir la delincuencia juvenil es indispensable concebir la sanción a modo de castigo ejemplarizante para prevenir la reincidencia y futuras manifestaciones delictivas, pero también como una oportunidad para educar al ciudadano haciéndole comprender sus derechos, sus deberes y los alcances de sus acciones negativas.

Por su parte, Morais (2007) sostiene que la finalidad de la pena reside en la prevención, criterio compartido por los investigadores pues lo que se busca es precisamente evitar la consolidación de la delincuencia reincidente, ya que al lograr que el sujeto se reintegre a su núcleo familiar y al entorno social de forma armónica, se le ayuda a entender el respeto por los derechos de los demás.

No se puede interpretar la finalidad de las sanciones prevista por la Ley como de naturaleza estrictamente educativa, pues no se trata sólo de capacitar al adolescente en determinadas áreas de acuerdo a sus aptitudes (lo que por supuesto le brindará nuevas oportunidades en el futuro) sino de lograr concientizarlo para que asimile que su conducta no fue la adecuada y asuma su responsabilidad hasta comprender la adopción de nuevos valores que le permitan convivir armónicamente en sociedad.

Dicho lo anterior, se planteó como objetivo de la investigación analizar los principios y preceptos jurídicos que se toman en cuenta para la sustitución de la privación de libertad en el Sistema Penal de Responsabilidad de Adolescentes en la Sección de Adolescentes del Circuito Judicial Penal del Estado Bolivariano de Mérida (Venezuela) durante el año 2016.

Método

Es importante señalar, que gran parte de los datos que conformaron el estudio provinieron del contexto laboral y práctico, por lo que resultó pertinente acudir al tipo de investigación de campo que de acuerdo a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011) consiste en: “el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos” (p. 18).

De esta forma, la investigación se centró en la sustitución de la medida privativa de libertad cuyas aristas fueron analizadas desde su perspectiva práctica a partir de la opinión de varios expertos del ámbito judicial que se sirvieron caracterizarla como un fenómeno típico en la Sección de Adolescentes del Circuito Judicial Penal del Estado Bolivariano de Mérida (Venezuela), frente a la comprobación de la responsabilidad delictual.

Ahora bien, para su fundamento teórico se acudió al tipo de investigación documental que Ramírez, Bravo y Méndez citados por Ramírez (2007) define como: “una variante de la investigación científica, cuyo objetivo fundamental es el análisis de diferentes fenómenos (de orden histórico, psicológico, etc.) de la realidad a través de la indagación exhaustiva, sistemática y rigurosa de la documentación existente” (p. 64).

Además se enmarcó en un nivel descriptivo cuyo propósito de acuerdo a Hurtado (2010) es: “exponer el evento estudiado, haciendo una enumeración detallada de sus características, de modo tal que en los resultados se pueden obtener dos niveles, dependiendo del fenómeno y del propósito del investigador” (p. 101). Se examinó la figura de la sustitución de la privación de libertad para detallar los elementos más relevantes que la conforman.

La población estuvo conformada por un total de quince (15) individuos que laboran en la Sección de Adolescentes del Circuito Judicial Penal, distribuidos así: tres (3) Fiscales del Ministerio Público, nueve (9) Defensoras Públicas y tres (3) Jueces de Ejecución. Con respecto a la muestra, no se condujo procesamiento estadístico alguno para calcular la muestra, pero debido a la ausencia de algunos funcionarios por motivos de reposo médico, vacaciones y permisos, sólo fue posible recopilar información de un total de siete (7) individuos disponibles y distribuidos así: dos (2) Fiscales del Ministerio Público, tres (3) Defensoras Públicas y dos (2) Jueces de Ejecución.

En cuanto a técnicas e instrumentos de recolección de datos, se utilizó la técnica de la observación, basada en un instrumento de entrevista estructurada a funcionarios judiciales expertos en la materia a través de una guía de preguntas abiertas. Igualmente, se emplearon fichas de trabajo bajo la modalidad textual y de resumen para ordenar los datos recopilados de la doctrina, la legislación y la jurisprudencia. Finalmente, para el análisis e interpretación de los datos se utilizó la técnica de análisis de contenido.

Resultados y discusión

Resulta pertinente presentar los principios que rigen la sustitución de la privación de libertad, para lo cual se acudió a funcionarios de la Sección de Adolescentes del Circuito Judicial Penal del Estado Bolivariano de Mérida (Venezuela). A tenor de esto, los Jueces de Ejecución entrevistados coincidieron en que los supuestos esenciales de la sustitución de la medida de privación de libertad son los siguientes:

No Discriminación e Igualdad: Su fundamento legal se halla en el artículo 3 de la *Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes* que refiere lo siguiente: “Las disposiciones de esta Ley se aplican por igual a todos los niños, niñas y adolescentes, sin discriminación alguna fundada en motivos de raza, color sexo, edad, idioma, pensamiento, conciencia, religión, creencias, cultura, opinión política o de otra índole...” (p.1).

De manera que a criterio de los jueces entrevistados, todo adolescente tiene derecho a que la medida de privación de libertad que se le haya impuesto sea sustituida por una menos gravosa en términos de equidad, es decir, sin que ello se vea condicionado a su raza, sexo, religión u otras características. Por supuesto, para ello resulta indispensable revisar su conducta durante el internamiento y el delito cometido.

Interés Superior: El fundamento legal de este principio se encuentra en el precitado artículo 8 eiusdem. A tenor de ello, los entrevistados sostuvieron que siempre será preferible imponer medidas basadas en el aseguramiento del desarrollo integral del adolescente infractor, empleando para ello el interés superior como dispositivo de interpretación que permite hallar soluciones que procuren el disfrute pleno y efectivo de los derechos y garantías del sujeto en aras de evidenciar su avance acorde al Plan Individual, condición que permite a los jueces sustituir la privación de libertad por otras medidas más benévolas.

Derecho a Ser Oído: El artículo 542 *eiusdem* establece en torno a esta garantía lo siguiente: “El o la adolescente tiene derecho a ser oído u oída en la investigación, en el juicio y durante la ejecución de la sanción” (Destacado propio, p. 237).

En concordancia con el interés superior del adolescente, el principio de ser oído aplicado en la fase de ejecución permite a los jueces obtener las impresiones del sujeto y evaluar la posibilidad de sustituir la privación de libertad por medidas menos gravosas.

Fin Educativo de la Pena: El fundamento legal de este principio reside en el artículo 621 *eiusdem* que expone lo siguiente: “Las medidas señaladas en el artículo anterior tienen una finalidad primordialmente educativa. Los principios orientadores de dichas medidas son el respeto a los Derechos Humanos, la formación integral del o de la adolescente y la búsqueda de su adecuada convivencia familiar y social (p. 261).

Vale destacar que esta norma hace referencia al precitado artículo 620 *eiusdem* en el cual se regulan las medidas sancionatorias a las que puede ser sometido el adolescente infractor, reiterándose en este dispositivo que su finalidad es educativa y en virtud de ello la sustitución de la privación de libertad obedece precisamente a esta idea, ya que siempre serán preferible otros mecanismos que el internamiento para lograr la reinserción del sujeto a la sociedad.

Sin embargo, aclaran los jueces entrevistados que aún privados de libertad los sancionados deben recibir instrucción académica para procurar su avance intelectual y la ayuda de especialistas para coadyuvar en su regeneración, con la finalidad de que reconozcan las consecuencias de sus actos en su entorno individual y en el colectivo a los fines de que no reincidan.

Por su parte, las Defensoras Públicas y los Fiscales del Ministerio Público entrevistados si bien coincidieron con los Jueces de Ejecución en algunos de los principios expuestos, agregaron otros como los siguientes:

Legalidad: El precitado artículo 529 *eiusdem* establece en su único aparte que: “El o la adolescente declarado o declarada responsable de un hecho punible sólo puede ser sancionado o sancionada con medidas que estén previstas en esta Ley. Las medidas se deben cumplir conforme a las reglas establecidas en esta Ley” (p. 234). En este sentido, la privación de libertad es una de esas sanciones previstas por la normativa especializada que establece las reglas para su ejecución, por tanto, deben ser observadas también para su sustitución pues ello es jurídicamente posible bajo ciertas circunstancias reglamentadas.

Respeto a la Dignidad Humana: El fundamento de este principio se encuentra en el artículo 46 numeral 2 de la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (2009) que establece que: “Toda persona tiene derecho a que se respete su integridad física, psíquica y moral; en consecuencia: 2. Toda persona privada de libertad será tratada con el respeto debido a la dignidad inherente al ser humano” (p. 40). A partir de esto, su sentido legal se refleja en el artículo 538 de la *Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes* (2015) que señala lo que sigue: “Ningún adolescente puede ser limitado o limitada en el ejercicio de sus derechos y garantías más allá de los fines, alcances y contenido de las medidas cautelares o definitivas que se deba imponer” (p. 236).

Precisamente, en pro del respeto a la dignidad humana del adolescente siempre se va a preferir sustituir la privación de libertad para evitar el internamiento que lo aísla de la sociedad y de su familia. Además, para nadie es un secreto que en los sitios de reclusión no es del

todo posible garantizar la integridad personal y el libre desarrollo de la personalidad de los sancionados, razón por la cual se acude al reemplazo de esta medida en ciertas condiciones para evitar los efectos indeseables propios del internamiento.

Juicio Educativo: En base a la finalidad de la pena en el Sistema Penal de Responsabilidad de Adolescentes, el artículo 543 *eiusdem* instituye lo siguiente: “El o la adolescente debe ser informado o informada de manera clara y precisa, por el órgano investigador y por el tribunal, sobre el significado de cada una de las actuaciones procesales que se desarrollen en su presencia” (p. 237).

Visto así, se trata del derecho del sancionado de conocer los motivos por los cuales se le impone una determinada medida y no otra, ya que de esa forma puede reconocer los alcances negativos de sus acciones, proyectando por sí mismo que su comportamiento incide directamente en su situación penal que puede verse modificada si cumple con ciertas condiciones impuestas por el Juez para optar a la sustitución de la privativa de libertad. Entre mejor informado esté el sujeto se espera que más impulso demuestre para superar el escenario actual hasta alcanzar uno que le genere menor privación de su libre desenvolvimiento, abonando así a su reeducación.

Garantía de Contención Social: A juicio de uno de los Defensores Públicos entrevistados, la privación de libertad es un mecanismo de contención social del delito, es el castigo más severo para evitar que la transgresión de la Ley se extienda a niveles indetenibles, sobre todo en los jóvenes que son más vulnerables a presentar conductas de esa naturaleza lesiva.

Sin embargo, es indispensable que se examinen las circunstancias particulares del individuo y de los hechos acaecidos para optar por la sustitución de la medida de internamiento, pues para entonces el sujeto debe haber experimentado la comprensión de los alcances de su comportamiento, la intención de no reincidir y el propósito de resarcir el daño ocasionado. De este modo, la medida estaría cumpliendo con su finalidad educativa y de reinserción social.

Si el joven infractor obra de manera adecuada, puede optar por la sustitución de la medida de privativa de libertad, por consiguiente, es tarea del juzgador hacerle ver las opciones plausibles para que su conducta se dirija hacia ello. Tales afirmaciones encuentran asidero doctrinario en el criterio de Baratta (2004) para quien la estrategia alternativa de control social procura: “desplazar, cada vez más, el énfasis puesto en las formas de control represivo hacia formas de control preventivo, es por ello que el Estado progresivamente debe promover el uso indiscriminado de la prevención y el uso discriminado de la represión” (p. 304).

Ahora bien, con respecto a los requisitos exigidos para sustituir la medida de privación de libertad, resulta pertinente acudir a las pautas para la determinación y aplicación de las medidas que la *Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes* (2015) refiere en su artículo 622 así:

Para determinar la medida aplicable se debe tener en cuenta:

- a. La comprobación del acto delictivo y la existencia del daño causado.
- b. La comprobación de que él o la adolescente ha participado en el hecho delictivo.
- c. La naturaleza, gravedad y violencia en los hechos.
- d. El grado de responsabilidad del o la adolescente.
- e. La proporcionalidad e idoneidad de la medida.
- f. La edad del o la adolescente y su capacidad para cumplir la medida.

- g. Los esfuerzos del o de la adolescente por reparar los daños.
- h. Los resultados de los informes clínicos y psicosocial.

Parágrafo Primero. El tribunal podrá aplicar las medidas en forma simultánea, sucesiva y alternativa, sin exceder el plazo fijado en la sentencia para su cumplimiento. Asimismo, las medidas podrán suspenderse, revocarse o sustituirse durante la ejecución.

Parágrafo Segundo. Al computar la medida privativa de libertad, el Juez o Jueza debe considerar el período de detención.

Parágrafo Tercero. A los fines de la fijación de la sanción, queda expresamente prohibida la aplicación del artículo 37 del *Código Penal Venezolano* vigente, referido a la dosimetría penal (p. 262).

Por otra parte, resulta oportuno examinar los parámetros empleados para la sustitución de la privación de libertad en la Sección de Adolescentes del Circuito Judicial Penal del Estado Bolivariano de Mérida (Venezuela) durante el año 2016, ello con la finalidad de ilustrar en la práctica los elementos teóricos recién expuestos en líneas previas. A tenor de esto, los Jueces de Ejecución entrevistados sostuvieron que su principal guía para decidir el reemplazo de la medida de internamiento se cierce en el cumplimiento del Plan Individual, es decir, del cronograma de actividades, metas, estrategias y lapsos, basado en las carencias, debilidades y fortalezas del sancionado.

En este sentido, destacaron los entrevistados que es sumamente importante evidenciar los progresos del adolescente sobre todo en el área psiquiátrica y criminológica, así como su perduración en el tiempo para comprobar si los cambios son verdaderos o solo responden al interés por la sustitución de la medida. Entonces, cada seis (6) meses se revisa el Plan Individual y se decide si mantener o modificar la sanción.

Asimismo, las Defensoras Públicas entrevistadas alegaron que entre los parámetros considerados para la concesión de la sustitución de la privativa de libertad destacan la evidencia de internalización del hecho delictivo cometido por parte del adolescente; la humanización de la pena; la empatía del sujeto con su entorno, su adaptación y progresivo desenvolvimiento conductual en el contexto controlado, es decir, intramuros; el proyecto de vida a futuro que el individuo diseña mientras transcurre su reclusión; las recomendaciones de los equipos multidisciplinarios (entidades de atención o establecimiento penitenciario) contenidas en los informes evolutivos dirigidos al órgano jurisdiccional a efectos de evidenciar los avances y logros, así como también para verificar el riesgo mínimo de reincidencia y buen pronóstico a favor del sujeto.

Por último, es oportuno señalar que a través de una revisión documental se pudo verificar el número de sustituciones de medidas otorgadas en la Sección de Adolescentes del Circuito Judicial Penal del Estado Bolivariano de Mérida durante el año 2016, a los fines de demostrar cuantitativamente la incidencia de las decisiones de los Jueces de Ejecución. En este sentido, se contabilizaron 22 sustituciones de privativas de libertad por medidas como la libertad asistida y las reglas de conducta entre enero y diciembre del prenombrado período, distribuidas mensualmente así:

Cuadro 1: Sustituciones de privación de libertad en la Sección de Adolescentes del Circuito Judicial Penal del Estado Bolivariano de Mérida durante el año 2016

Ene.	Feb.	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.
0	2	2	2	2	4	1	3	2	2	1	1

Nota. Cuadro elaborado por autores.

Para una mejor ilustración de los datos expuestos, se grafican mes a mes de la siguiente forma:

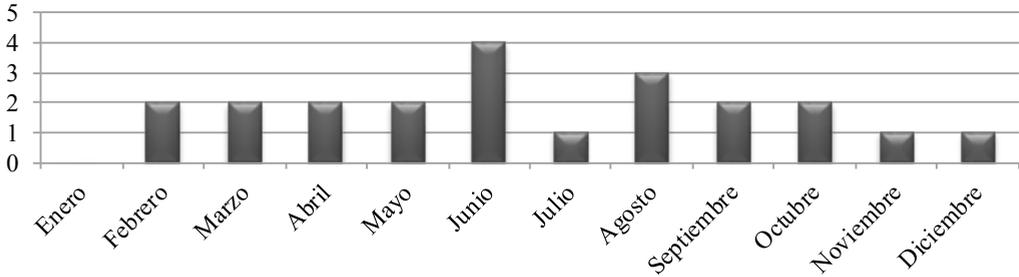


Gráfico 1. Sustituciones de privación de libertad en la Sección de Adolescentes del Circuito Judicial Penal del Estado Bolivariano de Mérida durante el año 2016.

Así, se denota que la mayor cantidad de sustituciones fueron emitidas en el mes de junio de 2016 seguido por el mes de agosto del mismo año, mientras que en enero no se registró ninguna. Resulta lógico que a mitad de año sea el momento en el cual se produzca la mayor cantidad de sustituciones ya que como la revisión de las medidas se lleva a cabo cada seis (6) meses pues aquellos que han recibido esa sanción a principios del año acuden a su reemplazo en este período.

No obstante, más allá de la noción cuantitativa el aspecto que llama más la atención es que la privación de libertad fue sustituida por la imposición de reglas de conducta, una medida que generalmente opera para delitos de poca y mediana gravedad, cuando el adolescente requiere de cierto control y disciplina sin ser apartado de su núcleo familiar, omitiéndose las más próximas de acuerdo a lo establecido en el precitado artículo 620 de la *Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes* (2015) como lo son la semi-libertad y los servicios a la comunidad, de lo que se infiere que a criterio de los Jueces correspondientes el adolescente había evolucionado favorablemente de forma significativa para recibir ese beneficio.

Conclusiones

La Doctrina de la Protección Integral aborda al adolescente como un sujeto de derecho al que se le reconoce la capacidad de responsabilizarse por sus actos delictivos, pero que en esa misma medida amerita de un tratamiento distinto al que se le provee a los adultos penados. En ese sentido, la esperanza del legislador está puesta en que el estado de madurez del joven menor de edad permite que sea recuperable hoy para evitar la conformación del delincuente del futuro.

De las medidas provistas por la legislación, la orientación verbal educativa es la más dúctil ya que consiste en una reprimenda verbal hacia el adolescente dada por el Juez competente; le sigue la imposición de reglas de conducta que opera para delitos leves y que se aplica a sancionados que ameritan tanto de control como de disciplina.

Luego están los servicios a la comunidad que son los menos empleados porque parecieren ser más beneficiosos para la colectividad que para el infractor; luego está la libertad asistida que es aplicable a delitos graves pero le permite al sancionado planificar su vida en libertad bajo vigilancia de un funcionario designado a tal fin. La semi-libertad es la siguiente en la lista siendo una medida que permite al sujeto salir del sitio de reclusión sólo para asistir a su jornada laboral o escolar volviendo al lugar; y la privación de libertad que es la sanción más radical propuesta para faltas penales muy graves.

En el Sistema Penal de Responsabilidad del Adolescente, reina la idea de que la privación de libertad es la medida más extrema y por ello es de carácter excepcional, pues siempre que sea posible se preferirá la imposición de otras sanciones que no aislen al adolescente del entorno familiar y social pero que abonen en su desarrollo. De allí que sea susceptible de revisión cada seis (6) meses para ser sustituida por una medida menos gravosa.

En cuanto a los principios que rigen la sustitución de la privación de libertad en el Sistema Penal de Responsabilidad de Adolescentes, de acuerdo a lo expuesto por los funcionarios públicos entrevistados, son: la no discriminación e igualdad, el interés superior, el derecho a ser oído, el fin educativo de la pena, la legalidad, el respeto a la dignidad humana, la proporcionalidad, el juicio educativo, el debido proceso, la excepcionalidad y la garantía de contención social.

La sustitución de la privación de libertad es una facultad del Juez de Ejecución luego de seis (6) meses de cumplida la medida, dependiendo de su conducta intramuros, y ello se ve regulado en términos generales por el artículo 647 en sus literales “e” y “f” que le atribuye a ese funcionario la facultad de controlar la concesión o denegación de cualquier beneficio vinculado a las medidas impuestas. Sin embargo, estas premisas han causado polémica porque dejan a discrecionalidad absoluta del juzgador la decisión de conferir o no el reemplazo de la reclusión por una sanción menos gravosa.

La discusión sobre la discrecionalidad del Juez de Ejecución para conceder o negar una sustitución de la privativa de libertad reside en la ausencia de requisitos objetivos que la guíen y señalen los posibles supuestos en que obra esa sustitución. No obstante, de la revisión exhaustiva de la normativa se pudo inferir que entre las condiciones para que proceda el reemplazo de la sanción de reclusión cuentan: que el adolescente no sea reincidente, que se evidencien progresos perdurables en su Plan Individual y que no haya incumplido medidas con anterioridad.

Nótese que los parámetros argumentados por los funcionarios entrevistados residen esencialmente en la conducta del sancionado que debe ser evaluada de manera continua por el Juez de Ejecución, quien a su discreción determinará si el adolescente es apto para recibir la sustitución de la privación de libertad por una medida menos gravosa. De modo que, las máximas de experiencia del juzgador y los reportes de los demás profesionales involucrados son definitivos para que el sujeto pueda optar por esa posibilidad.

Referencias bibliográficas

- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.
- Baratta, A. (2004). *Criminología y sistema penal (Compilación in memoriam)*. Buenos Aires: Editorial B de F.
- Bautista, N. (2013). *El sistema sancionatorio establecido en la ley orgánica para la protección de niños, niñas y adolescentes (LOPNNA)*. Trabajo especial de grado no publicado. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.
- Bolaños, M. (2001). Naturaleza jurídica de las sanciones en el sistema penal de responsabilidad del adolescente. *Revista Cenipec* (20): 81-108.
- Cervelló, V. y Colás, A. (2002). *La responsabilidad penal del menor de edad*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 5908 (Extraordinario), Febrero 19, 2009.
- García, E. (1996). *Infancia de los derechos y de la justicia*. Buenos Aires: Editores del Puerto S.R.L.
- Guerra, M. (2012). *La fase de ejecución en el sistema penal de responsabilidad del adolescente en Venezuela*. Trabajo especial de grado no publicado. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.
- Hurtado, J. (2010). *El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación* (6ª ed.). Bogotá/Colombia-Caracas/Venezuela: Sypal/Quirón Ediciones.
- Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes* (2015). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 6185 (Extraordinario), Junio 8, 2015.
- Morais, M. (2001). *Introducción a la ley orgánica para la protección del niño y del adolescente*. Caracas: Publicaciones UCAB.
- Morais, M. (2007). *La pena: Su ejecución en el código orgánico procesal penal e incluye ejecución en la ley orgánica para la protección de niños, niñas y adolescentes* (3ª ed.). Caracas: Vadell Hermanos Editores.
- Núñez, G. (2005). Las fórmulas alternativas de cumplimiento de pena en el sistema penitenciario venezolano. *Revista Capítulo Criminológico*, 33 (1): 31-53.
- Pérez, E. (2014). *Manual general de derecho procesal penal* (3ª ed.). Caracas: Vadell Hermanos Editores.
- Perillo, A. (2002). *Derecho penal venezolano de adolescentes. Aspectos sustantivos y adjetivos*. Caracas: Mobilibros.
- Ramírez, T. (2007). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Caracas: Editorial Panapo.
- Saca, C. (2004). *Medidas de aseguramiento preventivo según el código orgánico procesal penal y la ley orgánica para la protección de niños, niñas y adolescentes. Manual práctico, prisión preventiva, medidas cautelares menos gravosas y otras medidas de aseguramiento*. Caracas: Vadell Hermanos Editores.
- Sánchez, X. (2013). La privación de libertad como sanción penal y medida provisional en el sistema de responsabilidad penal y la reeducación de los adolescentes. Trabajo especial de grado no publicado. Universidad Católica Andrés Bello, Barinas.
- Sorando, M. y Niño, J. (2013). Aproximación diagnóstica relacional de la delincuencia juvenil: Familias de adolescentes con y sin indicadores de trastorno antisocial. *Revista de Intervención Psicosocioeducativa en la Desadaptación Social*, 6, 69-77.
- Tribunal Supremo de Justicia (2016). Página web en línea. Disponible: www.tsj.gob.ve
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales* (4ª ed.). Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Zaffaroni, E. (2000). *Derecho penal general*. Buenos Aires: Edicere.



Método de resolución de problemas y desarrollo de competencias en el área de Matemática en estudiantes de educación secundaria

Mana allikaykunap paski lulay Yupayp suyunchuatipaykunap wiñachinin sikundarya yachay walashwamlakunawan

*Judith Esther Gavidia Medrano**

Resumen

El artículo presenta la influencia del método de resolución de problemas en el desarrollo de competencias en el área de matemática, de una investigación aplicada-explicativa de diseño cuasi experimental. En el grupo experimental se aplicó el método de resolución de problemas y en el grupo de control las sesiones en forma tradicional. Los resultados del grupo experimental se ubican entre logros previsto y destacado; del grupo de control entre inicio y en proceso, las diferencias son significativas. El método de resolución de problemas influye positivamente en el desarrollo de competencias en el área de matemática en estudiantes de educación secundaria.

Palabras clave

Resolución de problemas, competencias matemáticas, capacidades en el área de Matemática.

Shuukukuna limana:

Mna allikaykuna paski, yupanap atipayninkuna, yupanap suyun lulaykuna.

Method of Problem Solving and Development of Competencies in Mathematical Area of High School Students

Abstract

The article presents the influence of the method of solving problems in the development of competencies in the area of mathematics, of an applied research-explanatory quasi-experimental design. In the experimental group, the problem-solving method and the sessions in the control group were applied in a traditional way. The results of the experimental group are located between anticipated and outstanding achievements; Of the control group between start and in process, the differences are significant. The method of solving problems positively influences the development of competencies in mathematical area of high school students.

Keywords

problem solving, mathematical skills, skills in the area of mathematics.

Método de resolução de problemas e desenvolvimento de competências na área da Matemática em alunos do ensino secundário

Resumo

O artigo apresenta a influência do método de resolução de problemas no desenvolvimento de competências na área de matemática, de uma pesquisa aplicada-explicativa de desenho quase experimental. No grupo experimental, se aplicou o método de resolução de problemas e no grupo controle, as sessões de forma tradicional. Os resultados do grupo experimental estão localizados entre realizações previstas e destacadas; Do grupo de controle entre início e em processo, as diferenças são significativas. O método de resolução de problemas influi positivamente no desenvolvimento de competências na área da matemática em estudantes do ensino secundário.

Palavras-chave:

resolução de problemas, competencias matemáticas, capacidades na área de matemática.

Recibido: 25 de junio de 2018 Aceptado: 17 de agosto de 2018.

* Filiación: Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

Datos de la autora

Judith Esther Gavidia Medrano. Peruana. Docente Fortaleza de Matemática y Física, en la Institución Educativa Industrial Hermilio Valdizán de Huánuco. Magíster en Educación, mención Investigación y Docencia Superior, por la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco-Perú. Correo: juesgame@hotmail.com

Introducción

Las recientes evaluaciones nacionales e internacionales, reflejan una realidad educativa alarmante, tanto en el área de matemática como en el de lectura. La Unidad de Medición de la Calidad Educativa del MINEDU, nos indica que la evaluación censal del año 2014 ECE- 2014, muestra que un 38,7% de estudiantes de segundo grado de educación secundaria a nivel de Perú están en inicio, el 35,3 % se encuentra en proceso y un 25,9 % están en el nivel satisfactorio, lo cual es un alarmante indicador pues casi la mitad de los estudiantes peruanos no han alcanzado el nivel de logro esperado.

La mayoría de los docentes en el nivel secundario enseñan la matemática de una forma rutinaria, expositiva y tediosa; no se aplican métodos, técnicas y estrategias de aprendizaje innovadoras, se sigue aplicando un modelo tradicional de enseñanza. En muchos de los docentes existe despreocupación por la capacitación, actualización e innovación en sus formas de enseñar; todo esto repercute en un bajo nivel de aprendizaje de los estudiantes en el aprendizaje de la matemática.

Ante los planteamientos anteriores, se requiere dar respuesta a ¿cuál es el rol que debemos cumplir los docentes?, ¿De qué manera la concepción que tenemos de la matemática, y la praxis de su enseñanza y aprendizaje, se ajustan a la perspectiva de una educación matemática coherente y pertinente?

Una de las posibles respuestas es la aplicación del Método de Resolución de Problemas que consta en estrategias que permiten desarrollar capacidades fundamentales como: Matematiza situaciones, Comunica y representa ideas matemáticas, Elabora y usa estrategias y Razona y argumenta generando ideas matemáticas. Para involucrar a los estudiantes en la solución de problemas se tuvo en cuenta cuatro pasos: 1. Entender el problema. 2. Configurar un plan 3. Ejecutar el plan 4. Mirar hacia atrás (Polya, 2000, p. 19).

En la presente investigación se analiza la influencia del método de resolución de problemas en el desarrollo de competencias en el área de matemática, en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Industrial Hermilio Valdizán-Huánuco, 2016. Se desarrolló una investigación explicativa de diseño cuasi experimental correlacional causal; se trabajó con un grupo de control y un grupo experimental. En la cual, con los estudiantes de educación secundaria del cuarto grado sección B de la Institución Educativa Industrial Hermilio Valdizán-Huánuco, como el grupo experimental; se desarrolló la aplicación del método de resolución de problemas en las sesiones de aprendizaje desde el mes de abril a julio de 2016. Y se tomó como el grupo de control a los estudiantes del cuarto grado de secundaria sección A, donde se desarrollaron las sesiones de aprendizaje según lo programado. Los resultados muestran que existen diferencias significativas en los logros obtenidos en ambos grupos respecto al desarrollo de las cuatro competencias Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de: Cantidad; regularidad, equivalencia y cambio; forma, movimiento y localización; y gestión de datos e incertidumbre del área de matemática en los estudiantes mediante las capacidades de matematiza situaciones, comunica y representa ideas matemáticas, elabora y usa estrategias, y razona y argumenta generando ideas matemáticas.

Según Navarro-Arias (2007, p. 11), las siguientes afirmaciones prevalecen entre los docentes y los estudiantes de los diferentes niveles educativos:

- Una concepción negativa acerca de la Matemática, considerada como un área excluyente y discriminadora, accesible a pocos docentes, estudiantes y algunas personas.
- Un aprendizaje de la Matemática caracterizado como mecánico, repetitivo memorístico, alejado del desarrollo de procesos y de la resolución de problemas, carente de significado, desconectado de la vida cotidiana y del contexto natural, social y cultural.
- Ausencia en la planificación de la enseñanza y aprendizaje de la Matemática, las dimensiones relativas a las aplicaciones de la matemática y a la reflexión acerca de su uso en la resolución de los problemas cotidianos del hombre y de su contexto.
- Una falta de desarrollo, en docentes y estudiantes, de factores afectivos y actitudinales positivos hacia la matemática y hacia su aprendizaje.
- Ausencia de la contextualización de contenidos y resolución de problemas como vía primordial para desarrollar el conocimiento matemático.
- Falta de comprensión de la evaluación como un acompañamiento en el proceso de formación matemática tanto de los docentes como de los estudiantes.
- Desconocimiento de suficientes experiencias exitosas en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la matemática que puedan servir como referencias para el trabajo propio.
- Dotación insuficiente de recursos bibliográficos y didácticos.

Estas conclusiones nos inducen a orientar una práctica pedagógica centrada en la solución de problemas en educación matemática, no sólo de los profesores de la especialidad o área de matemática sino de todas las áreas curriculares o especialidades involucradas con la formación integral de los estudiantes

Material y métodos

La presente investigación ha sido de tipo aplicada – explicativa (Paragua, 2008, p. 115). Por lo que se explicó los efectos producidos con la aplicación del método de resolución de problemas en el desarrollo de competencias en el área de matemática en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria. De diseño Cuasi-experimental, correlacional-causal, con pretest y postest con un grupo experimental (G₁) y un grupo de control (G₂); con la descripción y análisis de las relaciones entre la aplicación del método de resolución de problemas y su influencia en el desarrollo de las capacidades del área de matemática en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria.

La población fue los 163 estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la institución educativa industrial Hermilio Valdizán de Huánuco matriculados en el 2016; y la muestra ha sido seleccionada teniendo en cuenta el muestreo no probabilístico intencional (Córdova, 2013, p. 32); constituido por 62 estudiantes del cuarto grado de educación secundaria, secciones A y B; ya que tienen características similares. En la cual, con los estudiantes de educación secundaria del cuarto grado sección B de la Institución Educativa Industrial Hermilio Valdizán-Huánuco, como el grupo experimental; se desarrolló la aplicación del método de resolución de problemas en las sesiones de aprendizaje con los módulos de interaprendizaje desde el mes de abril a julio de 2016. Y se tomó como el grupo de control a los estudiantes del cuarto grado de secundaria sección A, donde se desarrollaron las sesiones de aprendizaje con los materiales y procesos establecidos. Los instrumentos y materiales utilizados fueron: La programación de los contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, sesiones de aprendizaje con el cronograma correspondiente al primer y segundo bimestre, teniendo en cuenta los contenidos o campos temáticos por cada capacidad del área de matemática; El pretest y postest como prueba escrita “Aprender haciendo N° 01” de 20 preguntas sobre los contenidos,

indicadores y capacidades de las competencias del área de matemática que se aplicó al inicio y al final de la investigación tanto al grupo de control como al grupo experimental; los Módulos de interaprendizaje que son los cuadernillos impresos estructurados teniendo en cuenta las fase del método de resolución de problemas, se utilizaron en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje con el grupo experimental; y las sesiones de aprendizaje según estructura sugerida por el Ministerio de Educación, se utilizaron con el grupo de control. En ambos casos teniendo en cuenta los campos temáticos y aprendizajes esperados.

Resultados

Los resultados del Postest, respecto al desarrollo de competencias en el área de matemática tanto del grupo experimental como del grupo de control se ilustra en el siguiente cuadro:

ESCALAS DE CALIFICACIÓN		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO DE CONTROL	
		N° de estudiantes	%	N° de estudiantes	%
En inicio	[00; 10]	1	3,2	11	35,5
En proceso	[11; 13]	7	22,6	11	35,5
Logro previsto	[14; 17]	22	71,0	8	25,8
Logro destacado	[18; 20]	1	3,2	1	3,2
TOTAL		31	100	31	100

Fuente: Cuadro N° 1 del informe de investigación.

En el grupo experimental el 71% de estudiantes se ubicaron en la escala de logro previsto con notas de 14 a 17 y el 3,2% alcanzaron el nivel de logro destacado con notas de 18 a 20. En el grupo de control el 71% de estudiantes se ubican en las escalas en inicio y en proceso con notas entre 0 y 13, sólo el 25,8% alcanzó el nivel de logro previsto con notas de 14 a 17. Dichos resultados muestran que existen diferencias significativas en los logros obtenidos en ambos grupos respecto al desarrollo de las cuatro competencias Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de: Cantidad; regularidad, equivalencia y cambio; forma, movimiento y localización; y gestión de datos e incertidumbre del área de matemática en los estudiantes mediante las capacidades de matematiza situaciones, comunica y representa ideas matemáticas, elabora y usa estrategias, y razona y argumenta generando ideas matemáticas. En la prueba de hipótesis, el valor de $Z = 4,35$ se ubicó a la derecha de $Z = 1,96$ que es la zona de rechazo, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Es decir se demuestra que la aplicación del método de resolución de problemas influye positivamente en el desarrollo de competencias en el área de matemática en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Industrial Hermilio Valdizán de Huánuco, 2016.

Discusión

La aplicación del método de resolución de problemas para el desarrollo de competencias del área de matemática en los estudiantes de educación secundaria, según lo planteado por Polya; es funcional con la ejecución de las cuatro fases fundamentales:

a. Primera Fase: Comprender el problema. En las sesiones de aprendizaje, esta fase, dado el enunciado de un problema, se desarrolla con los estudiantes que deben responder a las siguientes interrogantes:

¿Cuál es la incógnita? ¿Cuáles son los datos?

¿Cuál es la condición? ¿Es la condición suficiente para determinar la incógnita?, etc

b. Segunda Fase: Concebir un plan. Con los datos, incógnitas o variables identificados en la fase anterior, se diseña un plan o planteamiento del problema en base a las siguientes interrogantes:

¿Puede usted deducir algún elemento útil de los datos? ¿Puede pensar en algunos otros datos apropiados para determinar la incógnita? ¿Puede relacionar mediante operaciones con las variables? ¿Puede cambiar la incógnita o los datos, o ambos si es necesario, de tal forma que la nueva incógnita o variable y los nuevos datos estén relacionados entre sí?

¿Ha empleado todos los datos? ¿Ha empleado toda la condición? ¿Ha esquematizado el planteamiento mediante la interrelación de variables y operaciones, o formalizado con operación de ecuaciones?

c. Tercera Fase: Ejecución del plan. consiste en resolver el planteamiento del problema, donde:

Al ejecutar su plan de la resolución, que cada estudiante compruebe cada uno de los pasos y responder a la interrogante: ¿Puede usted ver claramente que el paso es correcto? ¿Puede usted demostrarlo?

d. Cuarta Fase: Examinar o verificar la solución obtenida (visión retrospectiva).

En esta fase, los estudiantes una vez que han obtenido la solución y expuesto claramente el razonamiento, tienden a cerrar sus cuadernos y a dedicarse a otra cosa. Al proceder así, omiten una fase importante y muy instructiva del trabajo de verificar el proceso y los resultados.

Reconsiderando la solución, reexaminando el resultado y el camino que los condujo a ella, podrían consolidar sus conocimientos y desarrollar sus aptitudes para resolver problemas. Un profesor debe comprender y hacer comprender a sus alumnos que ningún problema puede considerarse completamente terminado. Siempre queda algo por hacer; mediante un estudio cuidadoso y una cierta concentración, se puede mejorar cualquier solución, y en todo caso, siempre podremos mejorar nuestra comprensión de la solución.

Y se consolida mediante las respuestas a las interrogantes:

- ¿Puede usted verificar el resultado? ¿Puede verificar el razonamiento?
- ¿Puede obtener el resultado en forma diferente? ¿Puede verlo de golpe? ¿Puede usted emplear el resultado o el método en algún otro problema?

Con respecto al desarrollo de competencias: En el área de matemática, el aprendizaje se desarrolla en base a las cuatro competencias: Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de cantidad; Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de regularidad, equivalencia y cambio; Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de forma, movimiento y localización; y Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de gestión de datos e incertidumbre. Y cada una de las competencias se desarrollan en función a las cuatro capacidades que son: Matematiza situaciones, comunica y representa ideas matemáticas, elabora y usa estrategias, y razona y argumenta generando ideas matemáticas. Los cuales se desarrollan en base a los campos temáticos (Minedu, 2015, pp. 20-64).

Los resultados muestran que existen diferencias significativas en los logros obtenidos en ambos grupos respecto al desarrollo de las cuatro competencias Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de: Cantidad; regularidad, equivalencia y cambio; forma, movimiento y localización; y gestión de datos e incertidumbre del área de matemática en los estudiantes mediante las capacidades de matematiza situaciones, comunica y representa ideas matemáticas, elabora y usa estrategias, y razona y argumenta generando ideas matemáticas. Es decir se demuestra que la aplicación del método de resolución de problemas influye positivamente en el desarrollo de competencias en el área de matemática en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Industrial Hermilio Valdizán de Huánuco, 2016.

Referencias bibliográficas

- Córdova, I. (2013). *Estadística aplicada a la investigación, Volumen 1*. Lima: Edit. San Marcos.
- MINEDU. (2015). *Rutas de aprendizaje, Versión 2015. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?, VII ciclo, área curricular Matemática*. Lima: Minedu.
- Ministerio de Educación. (2014). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2014 (ECE 2014)*. Lima: UMC.
- Navarro, E. y Arias, E. (2007). *Manual de desarrollo del pensamiento lógico*. Lima: Edit. Instituto de Pedagogía Popular.
- Paragua, M. (2008). *Investigación Educativa*. Huánuco-Perú: Edit. JTP.
- Polya, G. (200). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Ed. Trillas.

Influencia del aprendizaje basado en problemas en la actitud ambiental de los estudiantes de la Institución Educativa “José Carlos Mariategui” Pampachacra – Huancavelica

Yachapakup munaynin mana allikakunap takyachu yachapakukunap haaku lulaymunayninchu “José Carlos Mariategui” yachaywasichu Pampachacra - Huancavelicakachu.

Christian Luis Torres Acevedo, Hugo Augusto Carlos Yangali*, Ángel Epifanio Rojas Quispe**

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la influencia de la aplicación del aprendizaje basado en problemas en la actitud ambiental de los estudiantes, siendo el propósito la aplicación de la metodología ABP en sesiones de aprendizaje y la actitud hacia la conservación del medio ambiente, la metodología usada fue el experimental con pre y post test con un solo grupo, al analizar la prueba t de student se llegó a la conclusión que el aprendizaje basado en problemas influye positivamente en la actitud ambiental de los estudiantes de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui Pampachacra – Huancavelica.

Palabras clave

Aprendizaje, problemas, actitud, ambiente

Shuukukuna limana:

Yachapakuy, mana allikaakuna, lulaymunay, haaku.

Recibido: 18 de diciembre de 2017/ Aceptado: 13 de mayo de 2018.

*Filiación: Universidad Nacional de Huancavelica.

Datos de los autores

Christian Luis Torres Acevedo. Peruano. Investigador y docente de Educación Secundaria. Maestro en Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible por la Universidad Nacional de Huancavelica, Ciudad de Huancavelica. Correo: christian.torres@unh.edu.pe. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5937-5251>

Hugo Augusto Carlos Yangali. Peruano. Investigador y docente de Educación Secundaria. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Ciudad de Cerro de Pasco, Magister en Educación Mención Investigación y Tecnología Educativa por la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Correo: hugo.carlos@unh.edu.pe. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9959-7844>

Angel Epifanio Rojas Quispe. Peruano. Investigador y docente de Educación Secundaria. Maestro en Administración de la Educación por la Universidad Cesar Vallejo, Ciudad de Trujillo. Correo: angel.rojas@unh.edu.pe. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2090-7465>

Influence of Learning Based on Problems in the Environmental Attitude in "José Carlos Mariátegui" School (Pampachacra - Huancavelica) Students

Abstract

The objective of this study was to determine the influence of the application of problem-based learning on the students' environmental attitude, the purpose being the application of the PBL methodology in learning sessions and the attitude towards environmental conservation, the methodology used was the experimental with pre and post test with a single group, when analyzing the t student test, it was concluded that problem-based learning positively influences the environmental attitude of the students of the José Carlos Mariátegui Pampachacra Educational Institution – Huancavelica.

Keywords

Learning, problems, attitude, ambient.

Influência da aprendizagem baseada em problemas na atitude ambiental dos estudantes da Instituição Educacional "José Carlos Mariátegui" Pampachacra - Huancavelica

Resumo

O presente estudo teve como objetivo determinar a influência da aplicação da aprendizagem baseada em problemas na atitude ambiental dos estudantes, sendo o propósito a aplicação da metodologia ABP em sessões de aprendizagem e a atitude em relação à conservação do meio ambiente. A metodologia utilizada foi a experimental com pré e pós teste num único grupo, ao analisar o teste de T de Student, concluiu-se que a aprendizagem baseada em problemas influi positivamente na atitude ambiental dos estudantes da Instituição Educacional José Carlos Mariátegui Pampachacra - Huancavelica.

Palavras-chave:

aprendizagem, problemas, atitude, ambiente.

Introducción

El trabajo titulado influencia del aprendizaje basado en problemas en la actitud ambiental de los estudiantes de la institución educativa “José Carlos Mariátegui” Pampachacra – Huancaavelica, surge por la inquietud de dar a conocer que el aprendizaje basado en problemas permite cambios en las actitudes ambientales de los estudiantes y docentes de las instituciones educativas a nivel nacional, regional y local, esta problemática marca a un sin número de problemas en el comportamiento del ser humano puesto que la educación esta desligada de la realidad social cultural y ecológica de manera muy especial en el lugar donde se desarrolla el presente trabajo, es decir en la institución educativa José Carlos Mariátegui de Pampachacra en la cual se ha podido observar que los docentes, estudiantes y población en general no demuestran una actitud positiva frente a los problemas ambientales hecho que perjudica la identificación del nivel cultural de la mencionada población, siendo ello una de las alternativas de la educación la aplicación del aprendizaje basado en problemas.

Con todo lo expuesto este trabajo de investigación permitió ver el fenómeno de la educación como una alternativa necesaria al cambio de actitudes ambientales de los estudiantes para determinar una enseñanza aprendizaje activa valedera y para la vida, en la que se debe utilizar métodos, técnicas, estrategias metodológicas en beneficio de una educación que permitirá la formación de nuevos hombres para el cambio de una sociedad más justa y solidaria.

Aprendizaje basado en problemas

Según la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, (2002) el Aprendizaje Basado en Problemas surgió en la Escuela de Medicina de la Universidad de Case Westem Reserve en los Estados Unidos y en la Universidad de McMaster en Canadá en la década de los 60, Esta metodología se desarrolló con el objetivo de mejorar la calidad de la educación médica cambiando la orientación de un currículum que se basaba en una colección de temas y exposiciones del maestro, a uno más integrado y organizado en problemas de la vida real y donde confluyen las diferentes áreas del conocimiento que se ponen en juego para dar solución al problema. El ABP en la actualidad es utilizado en la educación superior en muy diversas áreas del conocimiento.

Según la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, (2002) la educación tradicional desde los primeros años de estudios hasta el nivel de posgrado ha formado estudiantes que comúnmente se encuentran poco motivados y hasta aburridos con su forma de aprender, se les obliga a memorizar una gran cantidad de información, mucha de la cual se vuelve irrelevante en el mundo exterior a la escuela o bien en muy corto tiempo, se presenta en los alumnos el olvido de mucho de lo aprendido y gran parte de lo que logran recordar no puede ser aplicado a los problemas y tareas que se les presentan en el momento de afrontar la realidad. Como consecuencia de una educación pasiva y centrada en la memoria, muchos alumnos presentan incluso dificultad para razonar de manera eficaz y al egresar de la escuela, en muchos casos, presentan dificultades para asumir las responsabilidades correspondientes a la especialidad de sus estudios y al puesto que ocupan, de igual forma se puede observar en ellos la dificultad para realizar tareas trabajando de manera colaborativa.

Para Norman y Schmidt, (1992) la metodología Aprendizaje Basado en Problemas define como una colección de problemas cuidadosamente contruidos por grupos de profesores de materias afines que se presentan a pequeños grupos de estudiantes auxiliados por un tutor. Los problemas, generalmente, consisten en una descripción en lenguaje muy sencillo y poco

técnico de conjuntos de hechos o fenómenos observables que plantean un reto o una cuestión, es decir, requieren explicación. La tarea del grupo de estudiantes es discutir estos problemas y producir explicaciones tentativas para los fenómenos describiéndolos en términos fundados de procesos, principios o mecanismos relevantes.

Barrows (1986, p. 78) define al ABP como un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos. En esta metodología los protagonistas del aprendizaje son los propios alumnos, que asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso.

Prieto (2006, p. 98) defendiendo el enfoque de aprendizaje activo señala que el aprendizaje basado en problemas representa una estrategia eficaz y flexible que, a partir de lo que hacen los estudiantes, puede mejorar la calidad de su aprendizaje universitario en aspectos muy diversos. Así, el ABP ayuda al alumno a desarrollar y a trabajar diversas competencias.

Para Barrows (1986) los objetivos del ABP son:

a) Estructurar el conocimiento para utilizarlo en contextos clínicos. A pesar de esta formulación clínica, no resulta difícil entender que se trata de orientar el trabajo a construir el conocimiento que hay que poner en práctica, es decir, el conocimiento funcional (en la acepción de Biggs, 1999) característico de cada profesión.

b) Desarrollar procesos eficaces de razonamiento clínico. De nuevo enunciado en términos médicos, se refiere a las actividades cognitivas necesarias en el campo profesional de referencia (resolución de problemas, toma de decisiones, generación de hipótesis, etc.).

c) Desarrollar destrezas de aprendizaje autodirigido. Nos estaríamos refiriendo a estrategias de aprendizaje, y, de forma especial, de naturaleza metacognitivas o de autodirección, centradas en lo que hace el aprendiz en contextos nuevos (Biggs, 2004).

d) Motivación para el aprendizaje. El hecho de que la propuesta de trabajo sitúe a los estudiantes en el contexto de un problema desafiante, que requiere su participación inmediata y que debe explorar de forma auto-dirigida aumenta de forma sustancial la motivación de los estudiantes, que superan la actitud pasiva característica de las aulas tradicionales.

e) A estos cuatro podría añadirse un quinto objetivo: Desarrollar la capacidad para trabajar en grupo con los compañeros (Biggs, 2004), lo que implica también otras capacidades como la comunicación, la confrontación constructiva de ideas y puntos de vista o la atención a los procesos del propio grupo.

El proceso metodológico del ABP

Según Moust, Bouhuijs y Schmidt, (2007) en la versión utilizada por la Universidad de Maastricht, los estudiantes siguen un proceso de 7 pasos para la resolución del problema:

a) Aclarar conceptos y términos: Se trata de aclarar posibles términos del texto del problema que resulten difíciles (técnicos) o vagos, de manera que todo el grupo comparta su significado.

b) Definir el problema: Es un primer intento de identificar el problema que el texto plantea.

Posteriormente, tras los pasos c y d, podrá volverse sobre esta primera definición si se considera necesario.

c) Analizar el problema: En esta fase, los estudiantes aportan todos los conocimientos que poseen sobre el problema tal como ha sido formulado, así como posibles conexiones que podrían ser plausibles. El énfasis en esta fase es más en la cantidad de ideas que en su veracidad (lluvia de ideas).

d) Realizar un resumen sistemático con varias explicaciones al análisis del paso anterior: Una vez generado el mayor número de ideas sobre el problema, el grupo trata de sistematizarlas y organizarlas resaltando las relaciones que existen entre ellas.

e) Formular objetivos de aprendizaje: En este momento, los estudiantes deciden qué aspectos del problema requieren ser indagados y comprendidos mejor, lo que constituirá los objetivos de aprendizaje que guiarán la siguiente fase.

f) Buscar información adicional fuera del grupo o estudio individual: Con los objetivos de aprendizaje del grupo, los estudiantes buscan y estudian la información que les falta. Pueden distribuirse los objetivos de aprendizaje o bien trabajarlos todos, según se haya acordado con el tutor.

g) Síntesis de la información recogida y elaboración del informe sobre los conocimientos adquiridos: La información aportada por los distintos miembros del grupo se discute, se contrasta y, finalmente, se extraen las conclusiones pertinentes para el problema.

Resultados del ABP en la práctica educativa

Según Norman y Schimdt, (1992) “Existe una evidencia importante que muestra que el ABP mejora aspectos muy importantes del proceso de enseñanza y aprendizaje respecto a la enseñanza tradicional como los siguientes” (p.15).

a) El desarrollo de habilidades de autoaprendizaje

b) La adquisición de estrategias generales de solución de problemas mediante la solución de problemas concretos dentro de una disciplina.

c) Una mejor selección y uso más frecuente de los materiales de aprendizaje (libros, fotocopias, internet, etc.), con mayor autonomía.

d) Aprendizaje de habilidades sociales y personales mediante el trabajo en pequeños grupos (Robinson, 1993).

e) Permite aprendizajes en profundidad y en especial, una mejor comprensión, integración y uso de lo aprendido.

f) Ayuda a desarrollar no sólo aptitudes intelectuales, sino también sociales, personales y afectivas que inciden positivamente sobre el rendimiento.

g) Familiariza e implica al alumno en situaciones de su práctica profesional.

- h) Se da tanta importancia a los conocimientos como a los procesos de adquisición.
- i) Promueve un procesamiento más estratégico y recuerdo de la información a medio y largo plazo.
- j) A través de la práctica en la resolución de problemas, fomenta la capacidad de solución de problemas de distintos tipos y, sobre todo, estimula una actitud activa hacia la exploración y la indagación.
- k) Por su carácter multidisciplinar, permite la integración de conocimientos de diferentes campos disciplinares.
- l) El trabajo habitual, que el estudiante debe realizar de forma autónoma desde el principio (aunque debidamente apoyado y guiado por sus tutores y profesores) le lleva a aprender, resaltando el papel activo del aprendiz (Glaser, 1991).
- m) Autonomía del estudiante (Barrows y Tamblyn, 1980).
- n) Aumenta la motivación de los estudiantes .

Actitud ambiental

Ander-Egg, (1980, p. 43) identifica que el concepto de “actitud” fue introducido en ciencias sociales por W. Thomas y F. Znanieck en su obra “Campesinos polacos en Europa y América”. Asimismo manifiesta que “...han sido diversas las formas de entender el concepto «actitud» bien como predisposición, estado mental, estado afectivo, etc”

Holahan (1991, p.14) definió como “los sentimientos favorables o desfavorables que se tienen hacia alguna característica del medio o hacia un problema relacionado con él” en su libro *Psicología Ambiental*.

Por su parte, Taylord y Todd (1995, p 18), entienden la actitud ambiental “como un determinante directo de la predisposición hacia acciones a favor del medio”.

Así mismo, Taylor y Tood, (1995, p. 19) plantean que algunos de los modelos diseñados para intentar explicar, describir y predecir la realización de conductas responsables con el medio ambiente aunque presentan algunas discrepancias entre ellos, coinciden en señalar que las actitudes y la intención de actuar tienen una importante influencia sobre el comportamiento cuando otros factores no impiden que éste se lleve a cabo, sobre todo en lo referente a los comportamientos individuales de consumo y de participación ambiental

Stern y Oskamp (1991, p. 21) sostienen que “existe una relación positiva entre las actitudes a favor del medio y la realización de conductas pro ambientales; aunque no se pueda afirmar que se trate de una relación causa- efecto, debido a la influencia de otras variables moduladoras”.

Así mismo Mata, Zúñiga, Brenes, Carrillo, Charpentier, Hernández y Zúñiga, (2003, p 45) “manifiestan que las creencias y actitudes que se posean van a influir en los valores que las personas tienen, a su vez, los valores afectan la forma de vida de los seres humanos y su en-

torno, o sea el ambiente en general”.

De acuerdo con la Teoría de Acción Ambiental Positiva de Emmons (1997), el comportamiento humano es producto de la integración del conocimiento ambiental, los valores ambientales, la sensibilidad y las actitudes positivas hacia el ambiente, se concreta en habilidades y procedimientos personales que reflejan el convencimiento de la pertenencia del ser humano al ambiente. La acción ambiental positiva es una conducta producto del empoderamiento y del sentimiento de pertenencia al ambiente.

De lo anterior, se deriva la relación que tienen las actitudes con el comportamiento y con la posibilidad de influencia y control de las conductas individuales y colectivas. Entonces, se espera que, si una persona tiene una actitud favorable hacia un determinado objeto, en este caso el ambiente, tenga mayores posibilidades de que se comporte favorablemente hacia su entorno.

Por tanto, el componente conductual es uno de los elementos que se puede medir de manera más directa y el más útil para evaluar la actitud. Por otro lado, Vendar y Levie (1993), citados en Díaz y Hernández, (2002, p.35) plantean que “las respuestas medibles de la actitud se llaman componentes y son tres: cognitivo, afectivo y conductual”.

Asimismo, de acuerdo con Morales, Mueller y Vidalón, citados por el Ministerio de Educación de Perú, (2001) para valorar una actitud se deben atender “los conocimientos o creencias (aspecto cognitivo) que el individuo tiene sobre el objeto de la actitud (favorable o desfavorable), la disposición (favorable o desfavorable) a actuar en una dirección determinada, definida por los sentimientos (aspecto afectivo) que el individuo tiene hacia el objeto de actitud (positivo o negativo) y la conducta de hecho (aspecto conductual) ante una situación determinada y definida por la respuesta que el sujeto tendría en reacción al objeto de actitud”.

Respecto de los componentes o elementos de la actitud existe consenso en considerar su estructura de dimensión múltiple como vía mediante la cual se manifiestan sus componentes expresados en respuestas de tipo cognitivo, afectivo y conativo.

Para Morales, (1999, p.195) la coexistencia de estos tres tipos de respuestas como vías de expresión de un único estado interno (la actitud), explica la complejidad de dicho estado y también que muchos autores hablen de los tres componentes o elementos de la actitud.

a) **Componente cognitivo:** las opiniones, argumentos, juicios, ideas, razones, todo ello conforma el componente cognitivo de la actitud. El porqué estamos a favor o en contra. Además, incluye el uso de las categorías, es decir, conceptualizaciones acerca de un objeto social con todo el conjunto de características que le atribuimos. Incluyen el dominio de hechos, opiniones, creencias, pensamientos, valores, conocimientos y expectativas (especialmente de carácter evaluativo) acerca del objeto de la actitud. Destaca en ellos, el valor que representa para el individuo el objeto o situación.

b) **Componente afectivo:** hace referencia a las emociones y sentimientos que se ven involucrados en la experiencia actitudinal. El ser humano, cuando se pone en contacto con las cosas, objetos o personas, experimenta múltiples reacciones emocionales. Además, hay que señalar que el componente afectivo se forma por los contactos que se hayan ido suscitando a lo largo de su vida social en relación a circunstancias placenteras o desagradables. Además, se puede decir, que son aquellos procesos que avalan o contradicen las bases de nuestras creencias, expresados en sentimientos evaluativos y preferencias, estados de ánimo y las emociones que

se evidencian (física y/o emocionalmente) ante el objeto de la actitud (tenso, ansioso, feliz, preocupado, dedicado, apenado...)

c) Componente Conductual: este componente hace referencia a las acciones o comportamientos que expresamos o manifestamos en nuestro contacto con el objeto social (todo suceso o evento que acontece en el marco de nuestras vivencias personales).

A partir de este componente podemos predecir que conducta mostrará un individuo cuando enfrente al objeto social. El ser humano se activa o se dispone a actuar de modo específico o particular hacia el objeto de su actitud. Gran parte de los teóricos están de acuerdo en que la actitud se relaciona con alguna conducta observable.

Todos los componentes de las actitudes llevan implícito el carácter de acción evaluativa hacia el objeto de la actitud. De allí que una actitud determinada predispone a una respuesta en particular (abierta o encubierta) con una carga afectiva que la caracteriza. Frecuentemente estos componentes son congruentes entre sí y están íntimamente relacionados.

...la interrelación entre estas dimensiones: los componentes cognitivos, afectivos y conductuales pueden ser antecedentes de las actitudes; pero recíprocamente, estos mismos componentes pueden tomarse como consecuencias. Las actitudes preceden a la acción, pero la acción genera/refuerza la actitud correspondiente. (Bolívar, 1995, p. 74).

Proceso metodológico

La investigación fue de carácter cuantitativo y se utilizó como método general el científico, el método específico fue experimental de tipo aplicada con pre y post test con un solo grupo para población de 97 estudiantes, siendo la muestra de 34 estudiantes del cuarto y quinto grado de Educación Secundaria de Menores, el muestreo fue el no probabilístico intencional, los estadígrafos empleados fueron: media aritmética, la mediana, moda, varianza, desviación típica, y la T de Student de diferencia de medias.

Discusión

Entre los objetivos del trabajo de investigación estuvo el de determinar la influencia de la aplicación del aprendizaje basado en problemas en el cambio de actitud ambiental de los estudiantes de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui” Pampachacra – Huancavelica”. Además se identificaron la influencia de la aplicación del aprendizaje basado en problemas en la actitud ambiental en cada uno de los componentes de la variable actitud ambiental.

Las unidades de análisis, estudiantes del cuarto y quinto grado de educación secundaria, grupo experimental, han sido tomadas en su totalidad, la limitación en este sentido es que no sean representativas, en el sentido de que solamente se ha tomado dos grados ya mencionadas y no lo óptimo que sería una muestra más grande, sin embargo esto no invalida los resultados obtenidos, ya que estos se circunscriben a un determinado contexto y es válida en ese contexto, además se podría proyectar y aplicar los resultados en contextos similares, porque hay similitud en el nivel académico y socio económico en la educación básica regular en estudiantes del cuarto y quinto grado de educación secundaria en contexto rural y hay facilidad para realizar proyectos de aprendizaje en educación ambiental. En este sentido podemos afirmar que los

resultados que se han obtenido tienen un rango de aplicación limitado a lo ya expuesto. Los resultados no limitan que pueda servir para otros trabajos en diferentes contextos.

El análisis realizado a los resultados arrojan que los estudiantes de la I.E. “José Carlos Mariátegui” de Pampachacra., como nos muestra los resultados obtenidos a partir del procesamiento de datos t calculada y t de tabla ($7.1197 > 2.3861$), de donde inferimos que en el nivel de actitud ambiental ha evidenciado notable mejora una vez aplicado con la variable aprendizaje basado en problemas, con una probabilidad del 95%.

Así lo corrobora el estudio realizado por Matas, (2004) “Diagnóstico de las actitudes hacia el medio ambiente en alumnos de secundaria”, se realizó el trabajo donde se ha tratado de valorar el nivel de actitud del alumnado de secundaria hacia el medio ambiente. Se ha construido un test específico con 18 ítems de elección múltiple, analizando sus propiedades psicométricas con una muestra de 330 sujetos. La estimación del nivel de actitud se ha realizado a través del modelo de tres parámetros de la teoría de respuesta al ítem, concluye en lo siguiente: los resultados obtienen un nivel medio de actitud hacia el medio ambiente. El modelo de rasgo latente ha permitido identificar tres sub muestras correspondientes a un nivel bajo, medio y alto de actitud. Las implicaciones educativas, sobre todo en el diseño de programas, son directas. La estimación a través del modelo de rasgo latente demuestra un mejor acercamiento diferencial al individuo, aspecto este siempre deseable desde una perspectiva educativa centrada en el sujeto y en los valores ambientales, este trabajo constituye un avance sobre el tema de aprendizaje basado en problemas y mejorar las actitudes ambientales dentro de las instituciones educativas. Esto no hace más que destacar la importancia de las actividades del aprendizaje basado en problemas para mejorar el conocimiento y desarrollar habilidades que conduzcan a la solución de problemas de la comunidad de pertenencia.

El trabajo que realizaron Díaz-Barriga y Hernández, (1999); Díaz-Barriga, (2003), esto significa que los estudiantes pasan a formar parte de una cultura de practicantes al favorecer el aprendizaje en escenarios reales partiendo de sus creencias disponibles y adquiridas ante determinada problemática ambiental.

El trabajo realizado por Morales, (2007) menciona que los profesores han reflexionado acerca de que la educación ambiental deberá ser formativa, por lo que es importante participar para cambiar esta situación dentro del contexto en la enseñanza de las Ciencias Naturales como parte de incrementar el conocimiento acerca del deterioro del medio ambiente. Este trabajo tiene el propósito de presentar la estrategia Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). El empleo de esta herramienta didáctica proporcionó un aprendizaje significativo en alumnos y profesores, quienes emplearon sus conocimientos previos para abordar un nuevo aprendizaje. El trabajo concluye que: toda vez que la estrategia fue presentada y llevada a cabo tanto por los alumnos como a los profesores participantes, fue posible fomentar en ellos una actitud positiva hacia el aprendizaje, ya que es una estrategia que estimula su autoaprendizaje y le permite la posibilidad de confrontarlo con situaciones reales e identificar sus deficiencias de conocimiento. Los alumnos lograron interesarse por problemas ambientales reales y no por supuestos ideales. Sin embargo, para ellos, al tomar una mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje, el conflicto mayor que se presentó fue el doloroso paso de la dependencia hacia la autonomía intelectual; una vez que sea superada esta etapa, se puede decir que se ha estimulado la voluntad de aprender. En cuanto a los profesores, se consiguió que estos aportaran ideas novedosas durante el desarrollo de su trabajo y que aceptaran con gusto la responsabilidad para solucionar problemas reales que son parte de la cotidianidad.

Este antecedente, no hace más que corroborar que estudiantes y docentes muestran los cambios actitudinales en temas ambientales dentro de la institución educativa.

Al respecto Romero, (1997), plantea que "...desde este contexto, la educación ambiental proporciona las herramientas necesarias para realizar un análisis crítico de las condiciones ambientales y permitiendo identificar los principales problemas y aumentar la participación en la solución de los mismos".

Al respecto Ortiz, (2013) plantea que el aprendizaje basado en problemas motiva a los estudiantes a aprender, facilita el aprendizaje, promueve el desarrollo de habilidades, ayuda a recordar conocimientos básicos, estimula el trabajo en equipo y la interacción personal, desarrolla el pensamiento crítico en los estudiantes, promueve conocimientos de mayor duración, mejora el promedio de estudiantes con "rezago educativo", facilita la solución a problemas propuestos, los estudiantes se convierten en "activos" y dejan de ser "pasivos", los estudiantes construyen su propio conocimiento, el aprendizaje se genera a partir de la solución a problemas reales, promueve la actitud científica, pues permite identificar problemas, plantear hipótesis, estrategias metodológicas y probables soluciones, promueve un cambio de actitud de los estudiantes ante la, materia en la cual se está aplicando.

Este antecedente permite ver los problemas reales medioambientales y el cambio de actitud frente a ella.

El estudio realizado por Calderón, (2011), contribuye al proceso de formación de actitud científica porque: ayuda al estudiante a formarse una actitud favorable para el trabajo en equipo, para la discusión científica y la construcción de consensos; favorece la creación de ambientes científicos escolares que estimulan aprendizajes de calidad; rescata el saldo pedagógico del error; y, consolida el problema como una estructura científica y como mediación didáctica que remite a los estudiantes hacia la formación histórica de los principios básicos de las ciencias y les permite argumentar sobre la evolución de las teorías científicas. En el ABP, la autoformación y el trabajo en equipo son los ejes que determinan la naturaleza formativa – cualitativa de la evaluación centrada en el desarrollo de capacidades para: recolectar y analizar fuentes de información; analizar en forma teórica problemas concretos, proponer y evaluar soluciones usando los recursos disponibles en el medio; y, evaluar, planificar y proyectar procesos y resultados a lo largo de la experiencia. Estas capacidades lo habilitan mejor para el desarrollo de su creatividad y su metacognición.

Este antecedente, no hace más que afirmar, El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), contribuye al proceso de formación de actitud científica porque ayuda al estudiante a formarse una actitud favorable para el trabajo en equipo, para la discusión científica y la construcción de consensos; favorece la creación de ambientes científicos escolares que estimulan aprendizajes de calidad, es decir, que se desarrollaron actividades para la formación de actitudes ambientales con los estudiantes de similar grupo etéreo.

Para las organizaciones como la UNESCO/PNUMA, 1977; UNESCO, (1980), las actitudes; ayudan a las personas y a los grupos sociales a adquirir valores sociales y un profundo interés por el medio ambiente, que les impulse a participar activamente en su protección y mejoramiento. Las aptitudes; ayudan a las personas y grupos sociales a adquirir las aptitudes necesarias para resolver problemas ambientales.

Por otra parte al contrastar las hipótesis planteadas se han confirmado totalmente, con un

nivel de significancia del 95%, podemos afirmar que: la aplicación del aprendizaje basado en problemas influye en las actitudes ambientales de los estudiantes de la I.E. “José Carlos Mariátegui” de Pampachacra, la razón de tal afirmación es que (P - valor = $0,000 < \text{Nivel de significancia } t_c = 0,025$) y tomando el criterio de decisión se opta por rechazar la hipótesis nula. Similar confirmación nos muestra los resultados de la prueba t student, comparación de medias para muestras independientes.

Sobre los resultados obtenidos, planteamos que se deben realizar estudios posteriores, en los aspectos de mejorar el instrumento de investigación y plasmar ítems más acordes a un contexto rural, o a un nivel académico superior. Las hipótesis que se deben manejar serán más de causa – efecto y, no solamente de relación.

Conclusiones

La aplicación del método de aprendizaje basado en problemas ha logrado influenciar positivamente en la actitud ambiental en los estudiantes de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui” Pampachacra – Huancavelica, pues a un nivel de significancia de $\alpha = 0,025$ la $t_c = 7,1197$ es mayor a la $t_c = 2,3861$, aceptándose la hipótesis alterna.

La aplicación del aprendizaje basado en problemas influye positivamente en el componente cognitivo de las actitudes ambientales de los estudiantes de la I.E. “José Carlos Mariátegui” Pampachacra, esta dimensión comprende la adquisición de conocimientos, opiniones, argumentos y juicios con respecto a la conservación del ambiente además el estadígrafo t student arroja que la $t_c = 6,816$ es mayor $t_c = 2,3861$, aceptándose la hipótesis alterna con un nivel de significancia de $\alpha = 0,025$.

La aplicación del aprendizaje basado en problemas influye positivamente en el componente afectivo de las actitudes ambientales de los estudiantes de la I.E. “José Carlos Mariátegui” Pampachacra, en esta dimensión los estudiantes lograron afianzar sus emociones y sentimientos hacia la conservación del ambiente, además según el estadígrafo t student la $t_c = 5,239$ es mayor a la $t_c = 2,3861$, aceptándose la hipótesis alterna, con un nivel de significancia de $\alpha = 0,025$.

La aplicación del aprendizaje basado en problemas no influye positivamente en el componente conductual de las actitudes ambientales de los estudiantes de la I.E. “José Carlos Mariátegui” Pampachacra, este componente hace referencia a las acciones o comportamientos que expresamos o manifestamos en nuestro contacto con el objeto social y medio ambiente, en ese sentido, los estudiantes, pese a desarrollar los componentes cognitivo y afectivo no desarrollaron esta capacidad, manifestando acciones y comportamientos negativos frente a la conservación del ambiente, además según el estadígrafo t student, la $t_c = - 0,393$ es menor a la $t_c = 2,3861$, se acepta la hipótesis nula y rechazando hipótesis alterna, con un nivel de significancia de $\alpha = 0,025$.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, P., De la Fuente, I., García, J., y Fernández, J. (1999). *Evaluación de actitudes ambientales en la ESO. Análisis de un instrumento*. Alambique
- Ander-Egg, E. (1980). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: El Cid.
- Barrows, S. (1986). *A Taxonomy of problem-based learning methods*. Springfield: Medical Education.
- Bolivar, A. (1005). *La educación de valores y actitudes*. Madrid: Grupo Anaya S.A.
- De Castro, R. (2001): *Naturaleza y funciones de las actitudes ambientales*. Estud Psicol.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Emmons, K. (1997). *Perspectives on environmental acting: reflection and revision through practical experience*. Journal of Environmental Education.
- Holahan, J. (1982). *Environmental Psychology*. New York: Random House. [Traducido al castellano en 1991, *Psicología Ambiental: Un enfoque general*. México: Limusa].
- Mata, A., Zúñiga, C., Brenes, O., Carrillo, M., Charpentier, C., Hernández, L. y Zúñiga, M. (2003). *Estrategias Innovadoras para la Formación Ambiental Inicial de Educadores en el Campo Ambiental*. Informe de investigación. San José, Costa Rica: CONARE
- Ministerio de educación de Perú. (2001). *Fundamentación de la evaluación de actitudes en la evaluación nacional del 2001*. Consultado el 15 de julio del 2013. Recuperado de: http://www.minedu.gob.pe/umc/2001/doctec/evanac2001_fundamentacion.pdf.
- Morales, J. (1999). *Teoría General de las Actitudes*. Madrid: McGraw Hill.
- Moust, J., Bouhuijs P., Schmidt, H. (2007). *El aprendizaje basado en problemas, guía del estudiante*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- Norman, G., Schmidt, H. (1992). *La metodología Aprendizaje Basado en Problemas*. Acad. Med.
- Prieto, A. (2006). *Aprendizaje basado en problemas: evaluación de una propuesta curricular para la formación inicial docente*. Brasil.
- Romero, C. (1997). *Investigación educativa en materia ambiental*. Tesis de licenciatura. México: Universidad Pedagógica Nacional, Baja California Sur.
- Stern, C. y Oskam, S. (1991). Managing scarce environmental resources. En D. Stokols y I. Altman (eds.), *Handbook of Environmental Psychology* (vol 2), N.York: Wiley.
- Taylor, S. y Todd, P. (1995). *An integrated model of waste management behavior*. A test of household recycling and composting intentions. Environment and Behavior.
- UNESCO. (2012). *Educación para el desarrollo sostenible*. Paris.

Perfil de dominancia cerebral en ingresantes a la universidad de Huancayo

Umapiyan atipaynin atipaa kaaynin Wankayu hatunwasi yaykukunachu

Luis A. Yarlequé Ch.*, Linda L. Navarro G.*, Edith R. Nuñez LL.*, Maribel Padilla S.*, Gustavo L. Álvarez S.*,

Resumen

El trabajo que se presenta se encuadra en la investigación aplicada. Se trata de un trabajo dentro de la línea de la Educación superior de calidad, desarrollo y competitividad nacional, con el que se pretende establecer el perfil de dominancia cerebral de los ingresantes a la universidad en Huancayo. Se trabajó con una muestra de 363 estudiantes. Se empleó el método descriptivo con diseño descriptivo comparativo. Para la presentación de datos se utilizó tablas y gráficos. La prueba de hipótesis se procesó con la chi cuadrada de Pearson, los resultados hallados permitieron visualizar que los estudiantes universitarios que ingresan a la universidad tienen un perfil de dominancia el cuadrante B.

Palabras clave

perfil de dominancia cerebral, cuadrantes cerebrales.

Shuukukuna limana:

Umapiyan atipaynin kaaynin, umapiyankuna tawankuna.

Cerebral Dominance Profile of Incoming Students at Huancayo University

Abstract

The work presented is belongs of applied research. It is a work within the line of Higher Education of quality, development and national competitiveness, which seeks to establish the profile of cerebral dominance of college entrants in Huancayo. We worked with a sample of 363 students. The descriptive method was used with comparative descriptive design. Data and tables were used for the presentation of data. The hypothesis test was performed with the Pearson chi square, the results found allowed to visualize that the university students who enter the university have a profile of dominance the quadrant B.

Keywords

cerebral dominance profile, brain quadrants.

Perfil de dominância cerebral em ingressantes à Universidade de Huancayo

Resumo

O trabalho apresentado se enquadra na pesquisa aplicada. Trata-se de um trabalho dentro da linha da Educação Superior de qualidade, desenvolvimento e competitividade nacional, que busca estabelecer o perfil de dominância cerebral dos ingressantes universitários à Universidade em Huancayo. Trabalhou-se com uma amostra de 363 estudantes. Emplegou-se o método descritivo com desenho descritivo comparativo. Para apresentação de dados se utilizou tabelas e gráficos. O teste de hipóteses foi realizado com o chi -quadrado de Pearson, os resultados encontrados permitiram visualizar que os universitários que ingressam na universidade possuem um perfil de dominância do quadrante B.

Palavras-chave:

perfil de dominância cerebral, quadrantes cerebrais.

Recibido: 05 de enero de 2018 Aceptado: 13 de abril de 2018.

* Filiación: Universidad Nacional del Centro del Perú.

Datos de los autores

Luis Alberto Yarlequé Chocas. Peruano. Investigador y docente de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Doctor en Psicología obtenido en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Magister en Psicología con mención en Psicología Educativa otorgado por la misma universidad. Con diplomados en Tutoría en educación Superior y en Educación Ambiental en la Universidad Nacional del Centro del Perú. Correo: lych5@yahoo.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6028-578X>

Linda Loren Navarro García. Peruana. Investigadora y docente de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Licenciada en Ciencias de la comunicación. Es magister en Comunicación, mención Comunicación para el desarrollo. Diplomada en Manejo de NTICs y Recursos Virtuales en la UNCP y en didáctica por la misma universidad. Correo: siemprelindaloren@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0341-1422>

Edith Rocío Nuñez LLacuachaqui. Peruana. Investigadora y docente de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Licenciada en Pedagogía y Humanidades, en la especialidad de educación inicial, título que obtuvo en la UNCP. Tiene diplomados en Investigación científica y en educación ambiental. Es Magister en Educación con mención en Gestión Educativa y Doctora en Ciencias de la Educación. Correo: magern12@yahoo.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6194-1598>

Maribel Padilla Sánchez. Peruana. Investigadora y docente en la Escuela Profesional de Educación Primaria. Magister en Gestión Educativa, Licenciada en Educación Primaria por la Universidad Privada Marcelino Champagnat. Correo: mps_3009@yahoo.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6492-0610>

Gustavo Leonel Alvarez Sierra. Peruano. Ingeniero de Sistemas de la Universidad Nacional del Centro del Perú, Maestría en Gestión Pública y Doctorado en Ciencias de la Educación, Diplomados en: Investigación científica, gestión universitaria en proyectos de inversión, formulación de modelos, y políticas educativas, inteligencia emocional y coaching para el desarrollo personal y clima organizacional en la Universidad Nacional del Centro del Perú. Correo: gustavoalvarezsierra@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8453-7352>

Introducción

La educación peruana al igual que la de muchos otros países ha venido priorizando ciertos aspectos, en desmedro de otros. Pero a diferencia de aquellos, el Perú desde casi hace dos décadas se encuentra en los últimos lugares en las evaluaciones internacionales (PISA, 2000, 2009, 2012 y 2015) Eso significa que ha brindado cierto tipo de estímulos y ha descuidado la emisión de otros con lo cual ciertas partes y estructuras del cerebro han sido más requeridas que otras, pese a que se habla de educación integral (*Currículo Nacional- CN-2016*). En efecto durante muchos años el énfasis sobre algunos aspectos de la cognición, fundamentalmente lo concerniente a la percepción y la memoria han tenido un lugar preponderante y se han descuidado aspectos como el desarrollo del pensamiento, la creatividad, la psicomotricidad, la inteligencia emocional y social.

Ahora bien, el desarrollo de la neurociología y las llamadas neurociencias han permitido comprender en primera instancia que el cerebro funciona como un sistema (Luria, 1974) que no hay una única estructura cerebral responsable de cada una de las funciones psicológicas, pero que cada una de ellas siendo altamente especializada aporta de modo disímil y complementario a las diversas funciones psíquicas así se ha entendido las diferencias funcionales de cada hemisferio (Kandel, Schwartz y Jessell, 1997 y Herrmann, 1989) ha lanzado una propuesta a la que se conoce como el modelo del cerebro total que divide a este en cuatro cuadrantes dos superiores corticales y dos inferiores subcorticales o límbicos y mediante pruebas de lápiz y papel proporciona un método para estudiar la dominancia cerebral de uno u otro en cada persona.

En este panorama y frente a un conjunto de medidas que el Ministerio de Educación Peruano viene tomando sin estudios científicos que la sustenten se hace necesario investigar qué efectos ha venido teniendo este tipo de estimulación en el cerebro del estudiante peruano, ya que eso permitirá lanzar propuestas con base en los productos de las investigaciones que tomen en cuenta tanto los estilos del aprendizaje del estudiante, las características de su pensamiento sus respuestas emocionales, entre otras a fin de que los docentes puedan ejercer una mejor labor y direccionar mejor el empleo de los recursos didácticos.

Al respecto se han desarrollado algunas investigaciones como las de Gardié en Venezuela (2000) quien se interesó en el perfil general de Estilos de Pensamiento. Salas, Santos y Parra (2004) en Chile estudiaron los enfoques de aprendizaje y dominancias cerebrales. Riley (2013) en Guatemala se ocupó de la dominancia cerebral en una empresa farmacéutica. Estrada, Monferrer, Segarra y Moliner han estudiado sobre el trabajo cooperativo en base al modelo del cerebro total (2014) También se han ocupado del tema autores como Velásquez, Remolina y Calle (2007), Puente, Abarca y Mejía (2012) entre otros. Pero, como se puede apreciar en el Perú no se conocen estudios relevantes al respecto, de allí que en esta investigación se ha pretendido responder al siguiente problema: ¿Existen diferencias en el perfil de dominancia cerebral entre los ingresantes a la universidad en Huancayo? En concordancia con ello, los objetivos fueron establecer si existen diferencias en el perfil de dominancia cerebral entre los ingresantes a la universidad en Huancayo. Establecer si existen diferencias en el perfil de dominancia cerebral entre varones y mujeres y si existen diferencias en el perfil de dominancia cerebral en función a las áreas a las que ingresaron.

Los resultados de ésta investigación ponen al descubierto lo que la educación formal e informal ha hecho con el cerebro y algunos aspectos psicológicos de los estudiantes y proporcionan conocimientos a los docentes universitarios para que puedan trabajar mejor con ellos.

Materiales y Métodos

La investigación es de tipo aplicada, de acuerdo a Sánchez y Reyes (2006) ya que aplican los conocimientos teóricos acerca del cerebro, en función del modelo de Herrmann para el establecimiento del perfil de dominancia cerebral de los estudiantes que ingresan a la universidad en la ciudad de Huancayo. El nivel del trabajo es descriptivo. (Sánchez y Reyes, 2015)

En consecuencia el método empleado es el descriptivo con diseño descriptivo comparativo cuyo esquema es:

$$\begin{array}{l}
 M_1 \\
 M_2 \\
 M_3 \\
 M_4 \\
 O_1 \cong O_2 \cong O_3 \cong O_n \\
 \neq \qquad \neq
 \end{array}$$

Donde M_1, M_2 y M_3 son los estudiantes de la Universidades Continental, de la Universidad Peruana Los Andes y la Universidad Nacional del Centro del Perú y las O_1, O_2 y O_3 son las observaciones de los perfiles cerebrales que se hacen a la muestra de las universidades.

La población estuvo constituida por los ingresantes en los semestres académicos 2016-I y 2016-II a la Universidad Nacional del Centro del Perú, a la Universidad Continental y universidad Peruana Los Andes de Huancayo. La muestra estuvo constituida por 363 estudiantes de las tres universidades, seleccionados por accesibilidad en función del consentimiento informado.

Tabla N°1. Distribución de la muestra

TOTAL	CONTINENTAL		UNCP		UPLA	
	F	M	F	M	F	M
	73	92	102	79	13	4
363	165		181		17	

Se empleó las técnicas psicométrica y observación indirecta, debido a que la dominancia cerebral no puede ser observada directamente. El instrumento empleado fue el Test de Herman (HBDI) que es un cuestionario de diagnóstico constituido por 40 preguntas que al ser contestadas, revelan al investigador indicadores de la “dominancia cerebral de la persona”, la medida en que una persona prefiere una manera particular de pensamiento y por lo mismo de conducta.

Herrmann, realizó un análisis factorial de las respuestas del cuestionario aplicado a más de 100.000 personas en los estados Unidos. Los ítems del cuestionario indagan acerca de situaciones académicas, laborales, de recreativas y de la vida cotidiana.

Tabla N°2. Rango de dominancia del perfil

Rango	Dominancia	Perfil final
80-100	Primaria	1
60-79	Secundaria	2
0-59	Terciaria	3

Fuente: tomado de Sayago y Lemos (2008)

Para la confiabilidad y validez se trabajó con un grupo de 600 personas. La validez del instrumento se realizó mediante la *r* de Pearson y la confiabilidad a través de Alfa de Cronbach siendo el coeficiente de 0,898.

Tabla N° 3 Perfil de dominancia del total de la muestra

Dominancia		Frecuencia	Porcentaje%
Válido	Sin dominancia	156	43,0
	Simple	91	25,1
	Doble	60	16,5
	Triple	37	10,2
	Cuádruple	19	5,2
	Total	363	100,0

Tabla N° 4. Perfil de dominancia de la muestra por cuadrante

Perfil de dominancia	CUADRANTE			
	D %	C %	B%	A%
Primaria	26,2	21,8	40,5	21,2
Secundaria	63,1	61,4	51,8	59,2
Terciaria	10,7	16,8	7,7	19,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabla N° 5. Predominancia por cuadrante cerebral del total de la muestra.

Predominancia del cuadrante	Respuestas	
	N	Porcentaje
Predominancia del cuadrante D	95	23,9%
Predominancia del cuadrante C	79	19,8%
Predominancia del cuadrante B	147	36,9%
Predominancia del cuadrante A	77	19,3%
		100,0%

Tabla N° 6. Distribución del perfil de dominancia por cuadrante cerebral del total de la muestra.

Cuadrantes dominantes		Porcentaje
Sin dominio		43,0
Dominancia simple	A	3,6
	B	13,2
	C	4,4
	D	3,9
Dominancia doble	BA	5
	CA	0,3
	CB	2,5
	DA	2,2
	DB	4,7
	DC	1,9
Dominancia triple	CBA	1,9
	DBA	2,8
	DCA	0,3
	DCB	5,2
Dominancia cuádruple	DCBA	5,2
Total		100,0

Figura N°1. Figura Perfil de dominancia del sexo femenino

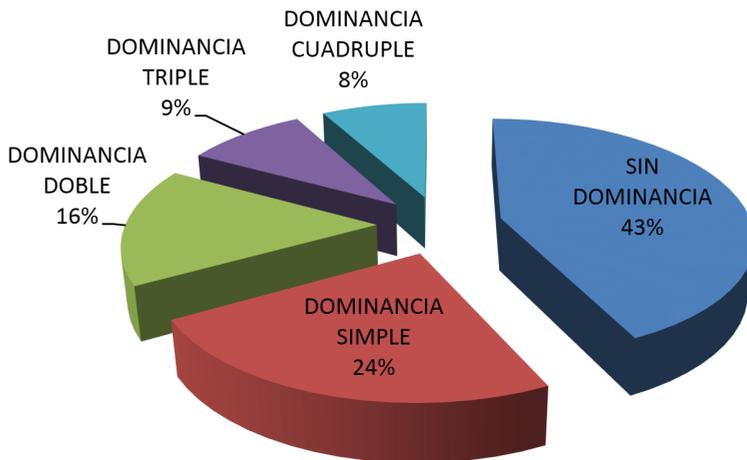
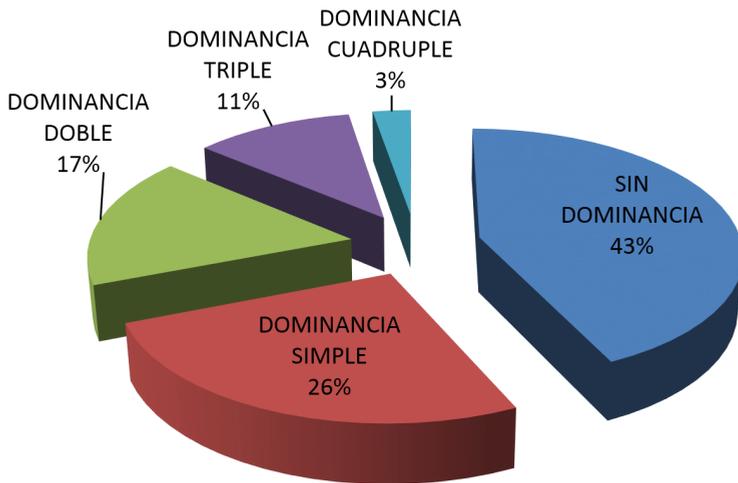


Figura N°2. Figura Perfil de dominancia del sexo masculino



Contrastación de hipótesis

H₁: Existen diferencias significativas entre las proporciones en el perfil de dominancia cerebral de los estudiantes en función de la universidad de procedencia.

Tabla N° 7. Comparación del perfil de dominancia cerebral de los estudiantes por la universidad de procedencia.

		Perfil de dominancia
Universidad	Chi-cuadrado	12,380
	gl	8
	Sig.	,135 ^{a,b}

Se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna uno.

H₂: Existen diferencias significativas entre las proporciones en el perfil de dominancia cerebral de los estudiantes en función del sexo.

Tabla 8. Comparación del perfil de dominancia cerebral de los estudiantes por sexo

		PERFIL DE DOMINANANCIA
SEXO	Chi-cuadrado	5,516
	gl	4
	Sig.	,238

Con lo cual se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna dos.

H₀: No existen diferencias significativas entre las proporciones en el perfil de dominancia cerebral de los estudiantes en función del área de estudios.

H₃: Existen diferencias significativas entre las proporciones en el perfil de dominancia cerebral de los estudiantes en función del área de estudios.

Tabla N° 9. Comparación del perfil de dominancia cerebral de los estudiantes por área.

		PERFIL DE DOMINANCIA
ÁREA	Chi-cuadrado	9,436
	gl	8
	Sig.	,307 ^a

Con lo cual se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna tres.

Discusión de resultados

Los resultados expuestos han permitido avizorar el siguiente panorama: En primer término se ha establecido que el 43% de los estudiantes universitarios no tiene un cuadrante cerebral que predomine en él. El 25,1 % de ellos tienen lo que se denomina dominancia simple, es decir en la cuarta parte de la muestra uno de los cuadrantes predomina sobre los demás. El 16,5 % muestra una dominancia doble, dicho en otros términos dos cuadrantes predominan sobre los otros. El 10,2 % de la muestra presenta una dominancia triple, tres cuadrantes predominan sobre uno y finalmente sólo 5,2 % de la muestra tiene un cerebro en los que los cuatro cuadrantes son dominantes. (Tabla,3) este perfil de dominancia, hallado en estudiantes de la ciudad de Huancayo en el Perú, es distinto de lo que hallaron investigadores en Colombia en el que la frecuencia más alta se encontraba en los estudiantes que tenían frecuencia simple seguido por los de dominancia doble (Velásquez, Remolina y Calle, 2007).

Pero veamos ahora ¿qué ocurre al respecto en cada universidad? En la Universidad Continental (UC) se encontró que del 100 por ciento de estudiantes un 46,1 % sin dominancia, el 23,6 % con dominancia simple, el 13,3% doble, el 9,7 % triple y sólo el 7,3% con dominancia cuádruple. En relación al grupo de la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP) se halló el 38,1% sin dominancia, el 26,0% con dominancia simple, el 20,4 % doble, el 11,6 % triple y sólo el 3,9% con dominancia cuádruple y en la muestra de la Universidad Peruana Los Andes (UPLA), el 64 % no tiene dominancia, el 29,4 % presenta dominancia simple, el 5,9 % doble y no hay ningún estudiante con dominancias triple y cuádruple. Estos resultados que en nuestra muestra revelan un patrón estable no coinciden con los de Salas, Santos y Parra (2004) quienes encontraron en Chile que la mayoría de estudiantes universitarios de su muestra presentaban dominancia cerebral mixta.

Hay que advertir en este punto que en la investigación se utilizó el criterio de consentimiento informado. Ello explica que la muestra de la Universidad Peruana los Andes (UPLA) fuera reducida, de allí que los hallazgos con respecto a los estudiantes de esta universidad deben ser tomados con cautela y de momento no pueden ser generalizados. Únicamente deberán tomarse como un primer acercamiento al tema. (Véase tabla 1) No obstante en toda la muestra y cuando esta se divide por universidades se observa una tendencia decreciente que va desde los que no tienen dominancia con los porcentajes más altos hasta los que tienen dominancia cuádruple (cerebro total) con los porcentajes más bajos. Es decir los cerebros en los que los cuatro cuadrantes funcionan en el más alto nivel, son muy pocos.

Si penetramos un poco más en los resultados, encontramos que el cuadrante B (sub cortical o límbico izquierdo) alcanza el 36,9 % de dominancia del total de la muestra frente al

23,9 % del cuadrante D (cortical derecho), seguido por el cuadrante C (sub cortical o límbico derecho) con el 19,8 % y el cuadrante A (cortical izquierdo) con el 19,3 %. (Tabla, 8) De esto se desprende que el 36,9 % de los estudiantes que ingresa a la universidad en Huancayo sería organizado, planificador, secuencial y detallista (Merodio Consultores, 2010), las personas con dominancia el cuadrante B, son percibidas como dominantes, aburridos, insensibles y poco sociales, tienen habilidades para la planificación y métodos inductivos (Sayago y Lemos, 2008); que el 23,9 % tendería a ser holístico, integrador, intuitivo, sintetizador (Merodio Consultores, 2010), innovadores, creativos y visionarios; hacen mucho uso de las metáforas y del pensamiento analógico y de la representación en figuras (Sagayo y Lemos, 2008); que el 19,8 % se orienta a ser emocional, cinestésico, sentimental y social (Merodio Consultores, 2010), receptivo, sensitivo, conciliador, empático, musical y se distingue por sus habilidades comunicativas (Sagayo y Lemos, 2008); que el 19,3 % sería lógico y analítico y se basaría en datos cuantitativos (Merodio Consultores, 2010), son lúdicos fantasiosos (Sagayo y Lemos, 2008). Estos hallazgos revelan un perfil distinto del reportado por Salvaggio, Romero, Colina y Fernández en Venezuela (2010) y con el de Velásquez, Remolina y Calle en Colombia (2007) quienes encontraron en estudiantes universitarios la secuencia de dominancia A, C, D, tales diferencias probablemente estarían relacionadas con las diferencias educativas y de estimulación a las que estuvieron sometidos unos y otros estudiantes en sus respectivos países. Pero, conviene recordar que una determinada predominancia cerebral o estilo de pensamiento, no puede ser calificada como buena o como mala; su valoración depende básicamente de su nivel de adaptación a las demandas del tipo de tarea, problema o situación planteada. En este sentido el estilo de pensamiento de cada estudiante, sólo representa una preferencia en un momento dado (Sagayo y Lemos, 2008).

Ahora bien del cien por ciento de estudiantes con dominancia del cuadrante B (tabla 5) el 40,5 % se encuentra en dominancia primaria, seguida por el 51,8 % que está en secundaria y finalmente un 7,7 % se halla en dominancia terciaria.

Pero, ¿qué significa tener dominancia primaria, secundaria o terciaria en alguno de los cuadrantes y cómo se aplica esto a nuestros resultados? En primer término la primariedad de la dominancia se establece en función de los puntajes de la prueba. Se dice que alguien tiene dominancia primaria cuando en uno o más cuadrantes de la prueba obtiene puntajes entre 80 y 100. Esta es una dominancia alta, secundaria cuando los puntajes fluctúan entre 60 y 79; dominancia regular y terciaria cuando los puntajes están entre 0 y 59; dominancia baja (Sagayo y Lemos, 2008). Eso significa que cuanto más alto es el puntaje del sujeto en la prueba, más definidos son los rasgos que lo identifican con el o los cuadrantes dominantes.

Por el contrario cuanto menos puntaje tiene en cada cuadrante son menos definidas tales características. De esto se puede colegir que de los estudiantes en los que predomina el cuadrante B, sólo el 40% tendría la mayoría de las características propias del cuadrante por ser alta, mientras que el 51,8 %, es decir más de la mitad las tendría menos definidas por ser dominancia regular. En lo que corresponde al cuadrante D, del cien por ciento se encuentra que 63,1 % está en dominancia secundaria (regular) seguida por el 26,2 % de primaria (alta) y el 10,7 % en terciaria (baja). Lo que significa que, en los que predomina el cuadrante D, la mayoría no tendría una fuerte definición en las características de este cuadrante, ya que sólo 26 de cada cien estudiantes estarían bien definidos en el cuadrante. Con respecto al cuadrante C, hallamos que ocurre algo análogo a lo descrito para el cuadrante D que el 61,4 % tiene dominancia secundaria (regular), seguida por la primaria (21,8 %) y por último la terciaria (16,8 %). En relación al cuadrante A, también se nota algo similar el 59,2 % está en dominancia secundaria (regular), seguida por el 21,2 % de la primaria (alta) y un 19,6 % de la terciaria. En síntesis

es el cuadrante B, es el que tiene en la muestra el mayor número de estudiantes definidos con dominancia primaria (alta).

Detengámonos ahora en lo que se halló al analizar sólo a las mujeres de la muestra. Los resultados revelan que se sigue el mismo patrón hallado en toda la muestra (Figura 1) del cien por ciento de mujeres el 43% sin dominancia, el 26 % tiene dominancia simple, el 17 % doble, 11 % presenta triple y sólo el 3 % cuádruple. En los varones (Figura 2) del cien por ciento el 43% sin dominancia, el 24 % tiene dominancia simple, 16 % dominancia doble, 9 % presenta triple y sólo el 8 % cuádruple (cerebro total), es decir valores bastante cercanos al de las mujeres. Estos datos llevados a la chi cuadrada de Pearson revelan que no existen diferencias significativas entre estos sub grupos (Tabla 8).

Ahora bien, cuando se hallan los resultados del sexo femenino por universidad se puede encontrar que sin dominancia en la UC hay un 39,7 %, en la UNCP un 43,1 % y en la UPLA el 61,5 %; en dominancia simple en la UC hay un 31,5 %, en la UNCP un 21,6 % y en la UPLA el 30,8 % , en dominancia doble en la UC hay un 9,6 %, en la UNCP un 23,5 % y en la UPLA el 7,7 %; en dominancia triple en la UC hay un 15,1 %, en la UNCP un 9,8 % y en la UPLA el 0 %, en dominancia cuádruple o cerebro total en la UC hay un 4,1 %, en la UNCP un 2 % y en la UPLA el 0 %. En esta misma dirección al trabajar con los varones se encuentra que sin dominancia en la UC hay un 51,1 %, en la UNCP un 31,6 % y en la UPLA el 75 %; dominancia simple en la UC hay un 17,4 %, en la UNCP un 31,6 % y en la UPLA el 25 % , en dominancia doble en la UC hay un 16,3 %, en la UNCP un 16,5 % y en la UPLA 0%; en dominancia triple en la UC hay un 5,4 %, en la UNCP un 13,9 % y en la UPLA el 0 %, en dominancia cuádruple o cerebro total en la UC hay un 9,8 %, en la UNCP un 6,3 % y en la UPLA el 0 % .

Puede advertirse entonces que aunque hay ciertas diferencias entre los estudiantes de las universidades, respecto de sus perfiles de dominancia estas no son significativas (Tabla 8) aun cuando no debe pasarse por alto que los varones de la UC y la UNCP tienen un porcentaje ligeramente más alto de estudiantes con dominancia de cerebro total que las mujeres de ambas universidades.

Al trabajarse por áreas se encuentra que el 48, 4% de ciencias de la salud, el 42 % de humanidades y el 43, 6% de ingenierías, se encuentra en el perfil sin dominancia y otra vez nos encontramos con que el no tener ninguna dominancia cerebral parece ser común a los estudiantes de las tres áreas aquí estudiadas, lo cual debería hacernos reflexionar a todos, pero particularmente a los representantes del Ministerio de Educación peruano acerca del tipo de estimulación que están recibiendo los estudiantes de la educación básica regular ; el 22,6 % de ciencias de la salud, el 26, 9 % de humanidades y el 21,3 % de ingenierías tiene dominancia simple; el 22,6 % de ciencias de la salud, el 17, 2% de humanidades y el 12,8 % de ingenierías tiene dominancia doble; el 3,2 % de ciencias de la salud, el 10, 1 % de humanidades y el 12,8 % de ingenierías tiene dominancia triple; finalmente sólo el 3,2 % de ciencias de la salud, el 3,8 % de humanidades y el 9,6 % de ingenierías tiene dominancia cuádruple o dominancia del cerebro total.

Estos datos llevados a la Chi cuadra de Pearson, (Véase tabla 9) muestra que no habría diferencias estadísticas entre los estudiantes de las tres áreas estudiadas a diferencia de lo reportado por Estrada, Monferrer, Segarra y Moliner (2014).

En síntesis, las tres hipótesis alternas en el trabajo han sido rechazadas y se ha encontrado entre los estudiantes universitarios de Huancayo, perfiles dominancia cerebral poco comunes

con respecto a lo reportado por otros investigadores en diferentes países ¿a qué se debe que la mayoría de los estudiantes que ingresan a las universidades de Huancayo sea más o menos parecidos independientemente de la universidad de que se trate, del sexo e incluso del área de estudio, es una interrogante cuya respuesta debe buscarse sin falta, pero que esta fuera del alcance del presente trabajo, pues requiere la realización de una investigación de tipo causal.

Conclusiones

Al haberse encontrado los más altos porcentajes de estudiantes sin dominancia cerebral, se puede concluir que los estímulos que han venido recibiendo no han exigido el desarrollo de uno o más cuadrantes específicos del cerebro para enfrentar las actividades académicas y de la vida cotidiana, lo cual debería conducir a que el Ministerio de Educación peruano replantee el trabajo en la educación básica regular más aun cuando el porcentaje de estudiantes con predominio del cerebro total, es en todo los casos el porcentaje más bajo.

Aunque hay ligeras variaciones porcentuales entre los perfiles de dominancia cerebral de varones y mujeres, estas no son ostensibles y estadísticamente no alcanzan el nivel de significación, por tanto puede decirse que pese a las particularidades de uno u otro sub grupo en general no habría diferencias del perfil de dominancia de estudiantes universitarios varones y mujeres de Huancayo, en ambos se registra el mismo patrón que en toda la muestra, es decir el mayor porcentaje sin dominancia cerebral.

Contrariamente a lo esperado y a pesar de pequeñas variaciones entre uno y otros grupos al compararse la dominancia cerebral por área de estudios: humanidades, ingeniería y salud, no se registraron diferencias significativas entre los grupos, por consiguiente el hecho de que un estudiante ingrese a uno u otro tipo de carreras enmarcadas entre las áreas señaladas no significa que su cerebro funcione muy diferente del que ingreso a cualquiera de las otras áreas.

Referencias bibliográficas

- Abarca Abel Arnoldo Puente Nava, M.C. Mireya Sarahí Abarca Cedeño, Licda. Sandra Marcela Mejía Rivera (2012) Estilos de aprendizaje en estudiantes y profesores de segundo semestre de la carrera de Ingeniería Civil de la Universidad de Colima.
- Estrada M., Monferrer D., Segarra M., Moliner M. (2014) *El trabajo cooperativo en base al modelo del cerebro total: una experiencia docente* Recuperado de File:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet.ElTrabajoCooperativoEnBaseAlModeloDelCerebroTotal-4869247.pdf
- Gardié, O. (1997). Cerebro total y Estilos de pensamiento venezolano: la creatividad desperdiciada. *Investigación y Postgrado*, 12 (2): 39-64.
- Gardié, O. (1997b). *Cerebro total, enfoque holístico-creativo de la educación y reingeniería mental*. Venezuela. Publicaciones de la Universidad de Carabobo.
- Gardié M, Omar. (2000). Determinación del perfil de estilos de pensamiento y analisis de sus posibles implicaciones en el desempeño de profesionales universitarios venezolanos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (26): 25-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-0705200000100002>
- Herrmann, N. (1989). *The creative brain. Lake Lure*. North Caroline: The Ned Herrmann Group.
- Riley, L. (2013). Diferencia estadísticamente significativa entre la dominancia cerebral del departamento de comercialización y el departamento de contabilidad de una empresa farmacéutica guatemalteca. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/57/Riley-Leonel.pdf>
- Salas, R.; Santon, M. y Parra, S. (2004). Enfoques de aprendizaje y dominancias cerebrales entre estudiantes universitarios de la Universidad Austral de Chile. Recuperado de <https://www.google.com/search?q=tesis+de+doctorado+sobre+dominancia+cerebral&ie=utf-8&oe=utf-8>.
- Salvaggio, A., Romero, A., Colina, A. y Fernández, E. (2010) Perfil de dominancia cerebral de docentes y estudiantes de la carrera de bioanálisis. Recuperado de <http://www.portalesmedicos.com/publicaciones/articulos/2329/1/Perfil-de-Dominancia-Cerebral-de-Docentes-y-Estudiantes-de-la-Carrera-de-Bioanálisis>
- Sagayo, J. y Lemos, L. (2008). Evaluación de los estilos de pensamiento en los estudiantes de los grados séptimos, octavos y novenos de la institución educativa Alfonso Jaramillo Gutiérrez de Pereira. Recuperado de <http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10785/392/completo.pdf?sequence=1>
- Velásquez, B., Remolina, N. y Calle, M. (2007) Determinación del perfil de dominancia cerebral o formas de pensamiento de los estudiantes de primer semestre del programa de bacteriología y laboratorio clínico de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Recuperado de http://www.unicolmayor.edu.co/invest_nova/NOVA/NOVA7_48_56.PDF
- Velásquez, B., Remolina, N. y Calle, M. (2007b) Análisis correlacional del perfil de dominancia cerebral de estudiantes de ciencias de la salud y estudiantes de ciencias sociales de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/nova/v11n20/v11n20a07.pdf>

Competencias ciudadanas desde las clases de Educación Física en las Facultades de Educación

Malkakawsay atipaykuna kuyuna yachachikuna yachachininpi hatun yachachi yachaywasikunachu

*Luis Alberto Tito Córdova**

Resumen

El objetivo de la investigación fue desarrollar y fortalecer las competencias ciudadanas desde las clases de Educación Física con docentes de la Facultad de Educación. En un estudio del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), un 61% de ciudadanos reconoce que su iglesia convoca a más reuniones deportivas, culturales y sociales que el municipio, seguido de los clubes o los comités políticos. La investigación sirvió como medio para mejorar la convivencia en la educación superior. Es una investigación cualitativa construida desde el paradigma Crítico Social con el diseño de la Investigación – Acción. Se arribó a la principal conclusión: La metodología de la Investigación Acción Participativa permitió generar estrategias pedagógicas para fortalecer las competencias ciudadanas desde las clases de Educación Física en estudiantes en la Facultad de Educación.

Palabras clave

ciudadanía, competencias, motricidad, investigación acción-participativa.

Shuukukuna limana:

malkakawsay, atipaykuna, kuyuna, lulaychu yachay ashina.

Citizenship Competences Through Physical Education Teaching in Education Faculties

Abstract

The objective of the research was to develop strengthen the civic competitions from the classes of Physical Education with teachers of the Faculty of Education. In a study by the United Nations Development Program (PNUD), 61% of citizens recognize that their church calls for more sports, cultural and social meetings than the municipality, followed by clubs or political committees. The research served like a way to improve to coexistence in the high education. It is a built qualitative research from the Critical Social Paradigm with design of the research – action. Arriving to the main conclusion: The methodology of the investigation Participatory Action allowed to generate pedagogic strategic to strengthen the civic competitions from classes of physical Education in students in the Faculty of Education.

Keywords

Citizenship, Competitions, physical motor, Action-participatory Research.

Competências cidadãos desde as aulas de Educação Física nas Faculdades de Educação

Resumo

O objetivo da pesquisa foi desenvolver e fortalecer as competências cidadãos desde as aulas de Educação Física com professores da Faculdade de Educação. Num estudo realizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 61% dos cidadãos reconhecem que sua igreja convoca mais encontros esportivos, culturais e sociais do que o município, seguidos por clubes ou comitês políticos. A pesquisa serviu como uma forma de melhorar a convivência no ensino superior. É uma pesquisa qualitativa construída a partir do paradigma Crítico-Social com o desenho da pesquisa - ação. Chegou-se a conclusão principal: a metodologia da Investigação Ação Participativa permitiu gerar estratégias pedagógicas para fortalecer as competências cidadãos a partir das aulas de Educação Física com os alunos da Faculdade de Educação.

Palavras-chave:

cidadão, competências, motricidade, Pesquisa Ação-Participativa.

Recibido: 18 de septiembre de 2017 Corregido: 31 de mayo de 2018 Aceptado: 13 de agosto de 2018.

* Filiación: Universidad Nacional de Huancavelica

Datos del autor

Luis Alberto Tito Cordova. Peruano. Investigador y docente de Educación Física. Magister en Gestión Educativa. Correo: lual9@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0072-4140>

Introducción

El presente trabajo, tiene como origen la percepción de conflictos sociales, que se encuentra en el *Proyecto Educativo Nacional al 2021* (2006), que indica lo siguiente:

Es común pensar que el lugar donde se adquieren los aprendizajes necesarios para la vida es la escuela o la universidad. Se suele perder de vista que la acción de los municipios, empresas, ..., familias y los medios de comunicación son lugares de aprendizaje que, ... podrían llegar a constituir una Sociedad Educadora. (p. 129).

En el mismo documento se menciona que "... la influencia de la TV es innegable y es este medio el que tiene justamente una mayor cobertura de hechos violentos. En promedio, los noticieros televisivos dedican entre un 18 a 25% de su programación a contenidos de violencia, apoyándola además con recursos audiovisuales explícitos hasta en un 51%." (p. 130). Ante la presencia de conflictos recurriremos a la definición de competencia motriz, formulada por la Escuela Académico Profesional de Educación Física y Psicomotricidad (Eapefps) de la Universidad Nacional del Centro del Perú: "... trabaja para resolver los problemas que se presentan en el proceso formativo de la motricidad humana (en sus componentes bio – neuro – psico – socio – motriz), mediante la aplicación y desarrollo de los bienes de la cultura física..." (2013, p. 17). De lo antes detallado se desprende el siguiente problema de investigación: ¿Cómo fortalecer las competencias ciudadanas desde las clases de Educación Física en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú?

Para resolver nuestra interrogante nos aproximamos al paradigma epistémico Crítico Social, que de acuerdo a Cifuentes, (2014), señala que este enfoque tiene "...el interés de conocer para cuestionar, relativizar y transformar formas imperantes de la sociedad y proponer alternativas para su cambio y mejoramiento" (p. 32). Bajo la modalidad de la Investigación Acción Participativa (IAP), cuyo propósito es "...explicitar las relaciones entre el conocimiento, la acción y la transformación social" (p. 56) "...con base a la dialogicidad, ... el conocimiento válido se genera en la acción" (p.58).

Ciudadanía y competencias ciudadanas

Mouffe (1976), señala que: La ciudadanía consiste en la fidelidad a reglas y prácticas que constituyen el modo de coexistencia propios de la democracia pluralista. Es una identidad política común a individuos que son miembros, además de múltiples comunidades, que tienen concepciones diferentes de bien, pero que aceptan someterse a ciertas reglas de conducta cuando eligen y persiguen sus propios objetivos. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (2004), señala que: Las competencias ciudadanas representan las habilidades y conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo.

Tras el análisis de los antecedentes de investigación en municipios e instituciones educativas se encontró que predomina el desconocimiento teórico de las competencias ciudadanas (Convivencia, participación y deliberación), además se expresa la necesidad de capacitación contextualizada de acuerdo al y nivel educativo. Asimismo, las conclusiones demuestran la disposición de participación ciudadana plena y sin restricciones. En contraste a un estudio de participación ciudadana de jóvenes y redes sociales, donde el entorno virtual presenta mayor libertad de expresión de lo que acontece en el entorno físico como son los ámbitos: familiar, social y escolar. (Niemeyer, 2006; García y Osorio, 2011; Ramírez, Galeano y Osorio, 2014; Hoyos, 2009 y Tenorio, 2013)

El objetivo de nuestra investigación fue construir y sistematizar con los docentes de la Facultad de Educación, estrategias pedagógicas que permitan desde la carrera profesional de Educación Física y Psicomotricidad el desarrollo y fortalecimiento de las competencias ciudadanas como medio para mejorar la convivencia en la educación superior. Las fases que se desarrollan son la sensibilización y concientización de los docentes de la Facultad de Educación, la definición de estándares cogno-motrices que serán incluidos en el currículo de estudios a través de las propuestas de estrategias pedagógicas.

Dimensiones de la educación ciudadana democrática intercultural

Para entender la educación ciudadana, debemos abordarla desde el punto de vista multi-dimensional, se asume que los estudiantes universitarios son sujetos integrales y que su formación profesional es entendida como proceso complejo (Morin, 2000; Tobón, 2013; MINEDU, 2013; Yangali, 2017), por lo expuesto, reconocemos las siguientes dimensiones: La dimensión política que debiera procurar la descolonización (entendido el poder político entre las diferencias étnicas, condición social, económica, de género, etc.), La dimensión socio afectiva, (valoración y afirmación de la potencialidad personal, identidad, confianza y conocimiento de sí mismo). La dimensión ética (reconocimiento de reglas o ideales de las personas, instituciones o sociedades que existen o existieron en el planeta). La dimensión intelectual o cognitiva, vinculada al pensamiento y conocimiento, para la práctica razonada de las competencias ciudadanas. La dimensión ambiental, relacionada al cuidado y preservación sostenible de la especie humana y del planeta, donde se promueva el desarrollo de los pueblos y sus futuras generaciones. y la dimensión cultural. (Entendida desde la diversidad de pensamiento y conducta, quienes dirigen y organizan actividades sociales, producciones mentales o materiales en sus pueblos).

Aprendizajes o competencias ciudadanas

Para la presente investigación desarrollaremos tres ámbitos de la ciudadanía planteadas (Minedu, 2013 y Chau, 2004), para el ejercicio ciudadano democrático e intercultural, los cuales son:

- Convive de manera democrática en cualquier contexto o circunstancia, y con todas las personas sin distinción. Supone, el desarrollo de capacidades para reconocer la igualdad de derechos y la legitimidad de las diferencias de los miembros de la comunidad; el reconocimiento de los propios prejuicios, estereotipos y actitudes discriminatorias y la subsiguiente autorregulación.
- Delibera sobre asuntos públicos, a partir de argumentos razonados, que estimulen la formulación de una posición en pro del bien común. La deliberación incluye aspectos públicos relacionados con aspectos sociales, políticos, económicos, éticos, culturales, tecnológicos y medioambientales. La deliberación inicia con identificar asuntos públicos que promuevan o afecten el bienestar colectivo y el uso efectivo del pensamiento crítico que consiste en: dudar, elaborar y verificar hipótesis, plantear preguntas relevantes, explorar incertidumbres.

- Participa democráticamente en espacios públicos para promover el bien común. Supone desarrollar la capacidad de opinar, decidir, actuar y asumir responsabilidades buscando el bien común. La participación alude a la actuación crítica en el espacio público e implica la búsqueda de consensos, debe reflejar las distintas posiciones y puntos de vista y tomar posición frente a aquello que afecta el ejercicio de derechos de los ciudadanos, como participar de acciones que contribuyan a la construcción de un bienestar general.

Método

La postura paradigmática empleada fue el Enfoque Reflexivo Crítico (Pasek y Matos, 2006), quienes sostienen que: En esta postura paradigmática, el mundo es una especie de construcción que hace el hombre, pues para acceder a la realidad se utilizan los símbolos elaborados por él, como el lenguaje. El centro de interés lo constituyeron las estrategias pedagógicas que permitan fortalecer las competencias ciudadanas y su comprensión. El conocimiento estuvo enmarcado desde las clases de Educación Física y tiene significado en ese mundo dada la vinculación de los investigadores con la realidad; así la ciencia es producto histórico del hombre.

Los procedimientos metodológicos utilizados en la presente investigación según Taylor y Bogdan (1987, pp. 7-9), tuvieron las siguientes características: a) Inductiva, b) Perspectiva holística, c) Sensibilidad de los investigadores a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio, d) Comprensión hacia las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, e) Suspensión de sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, f) Todas las perspectivas fueron valiosas, g) Humanista, h) Énfasis en la validez de la investigación, i) Todas las clases y estudiantes fueron dignos de estudio y, j) Arte.

Las técnicas cualitativas de los métodos a emplear según Cifuentes (2014), para la recolección de información fueron los siguientes: a) Diarios de campo, b) Conversatorios y, c) Talleres. La información se sistematizó utilizando los procedimientos de la Investigación Acción Participativa: a) Deconstrucción, b) Reconstrucción y c) Evaluación de la práctica reconstruida (Restrepo, 2014; Stenhouse, 1981; Derrida, 1985).

Resultados

Este cambio de paradigma queda suficientemente reforzado en los nuevos currículos universitarios, que de acuerdo a las nuevas tendencias educativas incorporan las competencias básicas [por ejemplo: las competencias ciudadanas] como una finalidad de la educación.)

En la actualidad, es necesario que los profesores de Educación Física sean conscientes de que la materia está al servicio de las competencias. Es decir, cualquier propuesta didáctica desde la Educación Física debe buscar un referente en alguna de las competencias básicas (como las competencias ciudadanas), de tal manera que, si hasta ahora lo más importante era conseguir objetivos propios de la Educación Física, en una programación en base a competencias, lo más importante es hacer visible cómo esta materia, junto con las otras, es capaz de colaborar en la adquisición de todas y cada una de las competencias de convivencia, participación y deliberación para la enseñanza obligatoria (Gonzales, 2010).

A continuación se presenta la planificación relacionando las competencias motrices y las competencias ciudadanas:

Cuadro 1. Relación entre la Competencia Motriz (Función docente pedagógica motriz) y las competencias ciudadanas de la Escuela Profesional de Educación Física y Psicomotricidad

Función	Competencias ciudadanas		
Docente pedagógica motriz	Convive democrática e interculturalmente	Delibera democráticamente	Participa democráticamente
Competencia general: Diseña, organiza, conduce, controla y evalúa el proceso didáctico general y especializado haciendo uso de la diversificación, pertinencia y calidad respetando su identidad cultural.	Competencia general: Convive de manera democrática en cualquier contexto o circunstancia, y con todas las personas sin distinción.	Competencia general: Delibera sobre asuntos públicos, a partir de argumentos razonados, que estimulen la formulación de una posición en pro del bien común.	Competencia general: Participa democráticamente en espacios públicos para promover el bien común.
Competencias específicas: <ul style="list-style-type: none"> • Diseña, conduce y evalúa los procesos de E-A general y especializada, diversificando contenidos, medios, métodos y evaluación. • Planifica, organiza y evalúa talleres de intervención cognocional para sus discentes. • Diseña, gestiona y evalúa proyectos curriculares con atención a los sujetos, componentes y procesos, de manera eficiente. 	Competencias específicas: <ul style="list-style-type: none"> • Se compromete con las normas y acuerdos como base para la convivencia. • Maneja principios, conceptos e información que dan sustento a la convivencia democrática e intercultural. 	Competencia específicas: <ul style="list-style-type: none"> • Problematiza asuntos públicos a partir del procesamiento de información sobre ellos. • Asume una posición sobre un asunto público y la sustenta de forma razonada (con base en información de ese asunto). 	Competencia específicas: <ul style="list-style-type: none"> • Propone y gestiona iniciativas de interés común.

Competencias específicas de competencia motriz en la función docente pedagógica motriz con perspectiva de competencias ciudadanas

- Diseña planifica, organiza y gestiona los procesos de E-A general y especializada asumiendo normas y principios que aseguren el interés y el bien común con todas las personas y sin distinción.
- Evalúa la planificación, ejecución y monitoreo de los procesos de E-A que aseguren el interés y el bien común con todas las personas y sin distinción.

Cuadro 2. Relación entre la Competencia Motriz (Función desarrolladora de la condición deportiva) y las competencias ciudadanas de la Escuela Profesional de Educación Física y Psicomotricidad

Función	Competencias ciudadanas		
Desarrolladora de la condición deportiva	Convive democrática e interculturalmente	Delibera democráticamente	Participa democráticamente
Competencia general: Planifica, organiza, ejecuta y evalúa al talento deportivo, así como gestiona los procesos del entrenamiento y actuación deportiva de alto rendimiento con responsabilidad y ética profesional.	Competencia general: Convive de manera democrática en cualquier contexto o circunstancia, y con todas las personas sin distinción.	Competencia general: Delibera sobre asuntos públicos, a partir de argumentos razonados, que estimulen la formulación de una posición en pro del bien común.	Competencia general: Participa democráticamente en espacios públicos para promover el bien común.
Competencias específicas: • Planifica, organiza, ejecuta y evalúa procesos especializados de entrenamiento y actuación deportiva de alto rendimiento con responsabilidad	Competencia específicas: • Interactúa respetando al otro u otra en sus diferencias e incluyendo a todos y todas.	Competencia específicas: • Interactúa respetando al otro u otra en sus diferencias e incluyendo a todos y todas.	Competencia específicas: • Usa y fiscaliza el poder de manera democrática.

Competencias específicas de competencia motriz en la función desarrolladora de la condición deportiva con perspectiva de competencias ciudadanas

- Gestiona procesos especializados de entrenamiento y actuación deportiva de alto rendimiento con responsabilidad conviviendo y respetando las diferencias.

Gestiona procesos especializados de alto rendimiento de manera democrática, en base a argumentos razonados para promover el bien común.

Cuadro 3. Relación entre la Competencia Motriz (Función promotora cultural y del desarrollo humano sostenible) y las competencias ciudadanas de la Escuela Profesional de Educación Física y Psicomotricidad

Función	Competencias ciudadanas		
Promotora cultural y del desarrollo humano sostenible	Convive democrática e interculturalmente	Delibera democráticamente	Participa democráticamente
<p>Competencia general: Sensibiliza y promociona el desarrollo humano a través de la planificación, aplicación y evaluación de programas de vida saludable, actividades físicas saludables, inclusivas de sectores poblacionales marginales o especiales</p>	<p>Competencia general: Convive de manera democrática en cualquier contexto o circunstancia, y con todas las personas sin distinción.</p>	<p>Competencia general: Delibera sobre asuntos públicos, a partir de argumentos razonados, que estimulen la formulación de una posición en pro del bien común.</p>	<p>Competencia general: Participa democráticamente en espacios públicos para promover el bien común.</p>
<p>Competencias específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibiliza, lidera y promociona el desarrollo humano a través de la planificación, aplicación y evaluación de programas de nuevos estilos de vida saludable, actividades físicas saludables, inclusivas de sectores poblacionales marginales o especiales. • Lidera procesos comunitarios de reducción de la pobreza extrema en la región generando conciencia participativa y sostenibilidad, por medio de actividades físicas y culturales. 	<p>Competencia específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preserva el entorno natural y material. 	<p>Competencia específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asume una posición sobre un asunto público y la sustenta de forma razonada (con base en información de ese asunto). 	<p>Competencia específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promueve acciones para la gestión de riesgo, disminución de la vulnerabilidad y el desarrollo sostenible.

Competencias específicas de competencia motriz en la función promotora cultural y del desarrollo humano sostenible con perspectiva de competencias ciudadanas

- Afianza la competencia motriz en relación al desarrollo humano sostenible a través de estilos de vida saludables, preservando el entorno natural y material, y la promoción de la gestión de riesgos y disminución de la vulnerabilidad.

Reconozco la promoción cultural generando conciencia participativa especialmente en sectores marginales o especiales, promoviendo espacios de participación en asuntos públicos para su propio beneficio.

Cuadro 4. Relación entre la Competencia Motriz (Función administrativa y de la gestión educativa, recreativa y deportiva turística) y las competencias ciudadanas de la Escuela Profesional de Educación Física y Psicomotricidad

Función	Competencias ciudadanas		
Administrativa y de la gestión educativa, recreativa y deportiva turística	Convive democrática e interculturalmente	Delibera democráticamente	Participa democráticamente
Competencia general: Planifica, ejecuta y evalúa proyectos educativos, deportivos y recreativos., turísticas.	Competencia general: Convive de manera democrática en cualquier contexto o circunstancia, y con todas las personas sin distinción.	Competencia general: Delibera sobre asuntos públicos, a partir de argumentos razonados, que estimulen la formulación de una posición en pro del bien común.	Competencia general: Participa democráticamente en espacios públicos para promover el bien común.
· Competencias específicas: · Planifica, gestiona y evalúa proyectos de calidad educativa, deportivos y/o recreativos., eco turísticos o de deporte de aventura, explotando al máximo los recursos regionales que favorezcan el empleo. · Formula políticas, gestiona y apoya las competencias de gobierno, en materia educativa, deportiva y / o recreativa.	Competencia específicas: · Se compromete con las normas y acuerdos como base para la convivencia. · Preserva el entorno natural y material.	Competencia específicas: · Explica y aplica principios, conceptos e información vinculados a la institucionalidad, a la democracia y a la ciudadanía · Asume una posición sobre un asunto público y la sustenta de forma razonada (con base en información de ese asunto).	Competencia específicas: · Ejerce, defiende y promueve los Derechos Humanos. · Promueve acciones para la gestión de riesgo, disminución de la vulnerabilidad y el desarrollo sostenible.

Competencias específicas de competencia motriz en la función administrativa y de la gestión educativa, recreativa y deportiva turística con perspectiva de competencias ciudadanas

- Reconozco el proceso de gestión de proyectos educativos, deportivos, recreativos, eco-turísticos y deporte de aventura, comprometido con las normas y convivencia pacífica, preservando el medio ambiente.
- Afianza su competencia motriz participando en la formulación y gestión de políticas vinculadas a la institucionalidad, democracia y convivencia pacífica.

Cuadro 5. Relación entre la Competencia Motriz (Función investigativa, producción de bienes o servicios e innovación en cultura física: deporte, esparcimiento y recreativo (DER)) y las competencias ciudadanas de la Escuela Profesional de Educación Física y Psicomotricidad

Función	Competencias ciudadanas		
Investigativa, producción de bienes o servicios e innovación en cultura física: deporte, esparcimiento y recreativo (der)	Convive democrática e interculturalmente	Delibera democráticamente	Participa democráticamente
Competencia general: Investiga los procesos disciplinares e interdisciplinares de la educación física, deporte y recreación, con creatividad, independencia, y honestidad, trabajando individual o en equipo, a partir de una valoración científica, económica y / o de protección del medio ambiente, que permita una adecuada toma de decisiones en sus esferas de actuación	Competencia general: Convive de manera democrática en cualquier contexto o circunstancia, y con todas las personas sin distinción.	Competencia general: Delibera sobre asuntos públicos, a partir de argumentos razonados, que estimulen la formulación de una posición en pro del bien común.	Competencia general: Participa democráticamente en espacios públicos para promover el bien común.
Competencia específicas: <ul style="list-style-type: none"> • Planifica, organiza y evalúa, proyectos de investigación científica y tecnológica orientados a la cultura física y al desarrollo regional. • Emprende la producción de bienes y/ o servicios deportivos o recreativos generando actitudes prosumidoras • Orienta procesos de innovación educativa, deportiva o recreativa en el mercado patentando sus productos. 	Competencia específicas: <ul style="list-style-type: none"> • Muestra, en sus acciones cotidianas, la interiorización de principios de la interculturalidad. • Maneja principios, conceptos e información que dan sustento a la convivencia democrática e intercultural. 	Competencia específicas: <ul style="list-style-type: none"> • Explica y aplica principios, conceptos e información vinculados a la institucionalidad, a la democracia y a la ciudadanía • Asume una posición sobre un asunto público y la sustenta de forma razonada (con base en información de ese asunto). 	Competencia específicas: <ul style="list-style-type: none"> • Propone y gestiona iniciativas de interés común. • Promueve acciones para la gestión de riesgo, disminución de la vulnerabilidad y el desarrollo sostenible.

Competencias específicas de competencia motriz en la función investigativa, producción de bienes o servicios e innovación en cultura física: deporte, esparcimiento y recreativo (der) con perspectiva de competencias ciudadanas

- Afianza su competencia motriz a través de la investigación científica y tecnológica promoviendo la convivencia democrática.
- Reconoce la producción de bienes y/o servicios deportivos o recreativos, promoviendo iniciativas de institucionalidad, democracia y ciudadanía

Propuestas pedagógicas para fortalecer las competencias ciudadanas desde las clases de Educación Física. Presentamos las propuestas pedagógicas para fortalecer las Competencias Ciudadanas desde las clases de Educación Física.

Juegos para desarrollar las competencias específicas de competencia motriz en la función docente pedagógica motriz con perspectiva de competencias ciudadanas

<p>Juego: El corazón de la piña: Nos agarramos todas y todos en forma de tren poniendo las manos encima de los hombros de la que va delante, menos la primera que no tiene a nadie delante.</p> <p>Cantamos la siguiente poesía de forma rítmica a la vez que la primera persona camina rápido con pasos largos hacia adelante dando vueltas en torno a la última niña que estará quieta. La iremos envolviendo como capas diferentes de una piña. “El corazón de la piña, se va envolviendo, se va envolviendo. Todos los chicos y chicas, se van uniendo, se van uniendo. Cuando hemos formado la piña en torno a la última niña, nos quedamos pegaditas acurrucaditas con la cabeza apoyada hacia el centro imaginando que escuchamos el corazón de la piña.</p> <p>Después cantamos: El corazón de la piña, se va desenvolviendo, se va desenvolviendo. Todos los chicos y chicas, se van desuniendo, se van desuniendo. Y vamos caminando en sentido contrario hasta que se deshace la espiral.</p>	<p>Juego: Tangram gigante: El juego consiste en construir figuras, utilizando todas las piezas sin sobreponerlas, por ejemplo: animales, personas, objetivos, ángeles, caminantes, letras, etc.</p>
--	---

Juegos para desarrollar las competencias específicas de competencia motriz en la función desarrolladora de la condición deportiva con perspectiva de competencias ciudadanas

<p>Juego: El huevito: Se organizan 6 jugadores (“la gallina”) formando un círculo mirando hacia fuera (espalda con dirección al centro del círculo) y se cogen del brazo del compañero de la derecha y del de la izquierda. Todos los jugadores inclinan el tronco hacia adelante, de forma que puedan tocarse los glúteos. De esta forma se consigue una superficie de transporte para el “huevito”. Un balón hace de huevo y se coloca en la superficie de transporte. Se delimita una salida y una meta, el primer equipo que llegue a la meta sin tirar el “huevito” será el ganador. El equipo que tire el “huevito” tendrá que comenzar de nuevo.</p>	<p>Juego: Tres contra uno: Se forman grupos de cuatro. Uno de ellos libre y los otros unidos por la mano formando un círculo. Los jugadores del círculo se numerarán del 1 al 3. A la voz de uno de los tres números, el jugador que está libre perseguirá al que tiene el número nombrado, mientras que los otros tratarán de impedirse. No se pueden soltar las manos los miembros que forman el círculo. No se puede agarrar al libre, sólo obstruir el camino.</p>
---	--

Juegos para desarrollar las competencias específicas de competencia motriz en la función promotora cultural y del desarrollo humano sostenible con perspectiva de competencias ciudadanas

<p>Juego: La recolección: Se marca una zona de juego y se da un tiempo para que traigan, por grupos, el mayor número de elementos naturales distintos (piedras, palos, hojas, semillas...). Se darán normas para evitar arrancar plantas indiscriminadamente. Podríamos conducir la recogida dando una lista en la que aparecen las cosas que deben buscar. Respetar el medio y no dañar las plantas. Con los elementos formar una imagen.</p>	<p>Juego: Los guías: Uno detrás de otro. El de delante irá con los ojos cerrados o tapados y el de detrás le guía con órdenes verbales (Norte - hacia el frente, Sur - hacia atrás, Este - a la derecha y Oeste - a la izquierda, NO, SE,...) para localizar un objeto que el profesor ha colocado arbitrariamente en cualquier lugar del patio. Gana la pareja que lo alcance antes.</p>
--	---

Juegos para desarrollar las competencias específicas de competencia motriz en la función administrativa y de la gestión educativa, recreativa y deportiva turística con perspectiva de competencias ciudadanas

<p>Juego: Los animales mudos: Todos los estudiantes cogerán una tarjeta con el nombre de un animal. Cada uno deberá reunirse con los que tiene la tarjeta con el mismo animal. Tratarán de encontrarse pero con los ojos cerrados y emitiendo sólo sonidos del animal al que representan. Cuando se encuentran se dan la mano hasta que todos los animales iguales están juntos.</p>	<p>Juego: Acciones cotidianas: El juego consiste en plantear situaciones de la vida diaria que serán representadas por todo el grupo. Estas acciones pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none">- Organizamos un campeonato deportivo, pero no tenemos presupuestos.- En un campeonato deportivo y hay agresiones hacia el árbitro.- Viajamos a un país para competir pero no conocemos el idioma- Vas a entrenar y te asaltan. Vas a la policía y no te creen, entonces te vas a la discoteca y te encuentras con el atracador.
--	--

Juegos para desarrollar las competencias específicas de competencia motriz en la función investigativa, producción de bienes o servicios e innovación en cultura física: deporte, esparcimiento y recreativo (DER) con perspectiva de competencias ciudadanas

<p>Juego: Búsqueda del tesoro: Encontrar en diferentes sitios de un recorrido un mensaje escondido o una adivinanza que permita llegar al siguiente lugar. Este enigma se divide en tantas partes como estudiantes hay en el grupo. Cada uno/a debe descubrir solamente una parte del mensaje. Si no lo encuentra, sus compañeros/as le pueden ayudar indicándole: “frío... frío”, “caliente... caliente”, “quemado”. El grupo entero reconstruye el mensaje y van juntos al siguiente lugar para descubrir el próximo mensaje. El tesoro tiene que poder ser repartido fácilmente; por ejemplo: “Nunca consideres el estudio como una obligación, sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber.” Albert Einstein.</p>	<p>Juego: Un dibujo para una historia: Número participantes: Mínimo 6, máximo 10. El juego consiste en crear un dibujo a partir de una historia construida previamente. El juego comienza cuando el docente invita a los participantes a colocarse en círculo. Propone que un estudiante comience un cuento o historia. Después un su vecino o vecina sigue la historia y así hasta que todos y todas hayan intervenido y se termine la historia. Entonces, el docente cuelga la hoja de papel sobre la pared y pide a los estudiantes que creen un dibujo a partir de la historia.</p>
---	---

Juegos para la mejor comprensión de la sexualidad

<p>Juego: Exposición del cuerpo: Se entregará a cada participante un pedazo de plastilina o barro y se les pedirá que la utilicen para modelar su cuerpo y expresar cómo se sienten en su cuerpo, que identifiquen qué partes les gustan, las que no, las que tienen muy presentes y las que tienen olvidadas y que eso traten de plasmarlo en su escultura. Una vez que todas y todos hayan terminado su escultura, se hará un círculo con todas las sillas del salón y se pondrán las figuras en medio, de manera que sean visibles a todo el grupo. El docente indicará que quien lo desee, comente cómo se sintió haciendo su escultura y si descubrieron algo en relación con su cuerpo.</p>	<p>Juego: Tortillas gigantes: El docente comienza con la siguiente frase: “A veces hago tortillas los fines de semana. Empleo tomate, espinaca y alguna otra cosa. Lo pongo en una bola alargada y lo pongo a rodar por encima del plato de harina. Vamos a hacer algunas croquetas grandotas.” Recordamos a los estudiantes cómo se rueda por el suelo individualmente y dejamos que practiquen ordenadamente quienes quieran como si pusiéramos la masa de tortillas rodando por encima de la harina. Después se tumba un estudiante en posición decúbito dorsal. A su lado hace lo mismo otra. Se miran, se abrazan muy fuerte como buenas amigas y comienzan a rodar bien pegaditas pasando una por encima de la otra.</p>
---	--

Juegos adaptados

<p>Juego: Pasar por el Aro: Se harán dos grupos de la misma cantidad de integrantes. En uno de los grupos, a los integrantes se les vendarán los ojos y los otros serán sus guías. Se pondrán todos en círculo, pueden estar de pie o sentados, sin moverse de su sitio.</p> <p>Se colocará un aro en el centro del círculo con tantas cuerdas atadas como integrantes del grupo, de longitud tal, que lleguen a cada uno de los participantes. Después colocarán varios conos repartidos entre los miembros del equipo que lleva los ojos tapados.</p> <p>El objetivo del juego es cada uno de los que tiene la cuerda tienen que ir siguiendo las órdenes de su guía para poder colocar el aro dentro de los conos.</p> <p>Las órdenes pueden ser: Mediante la voz (derecha, izquierda, bajar, subir), Tocándoles la mano del lado al que tienen que dirigirse, o tocar las dos manos para levantar o bajar el aro.</p>	<p>Juego: Adivina, ¿quién soy?: Hacemos un círculo con todos los estudiantes y uno se pone en medio con los ojos tapados con un pañuelo. Todos se cogen de la mano y con el sonido de la música que el docente pondrá empezarán a dar vueltas. Cuando el docente pare la música los estudiantes tendrán que parar y aquél que quede delante del estudiante del medio tendrá que acercarse a él con el fin de que éste a través del tacto, sepa quién es. Como probablemente sea muy difícil de adivinar por sí solo, la persona del medio podrá hacer tres preguntas al resto de la clase que le podrá contestar con el fin de ayudar. Si lo acierta, cambiamos de estudiante, y se pone en el medio el estudiante adivinado.</p>
---	---

Conclusiones

El desarrollo de las clases de Educación Física, está caracterizada por la utilización de campos deportivos, ambientes naturales, juegos y actividades de confrontación, donde la teoría es implícita y donde se promueven situaciones prácticas que favorecen y fortalecen las competencias ciudadanas en armonía con el afianzamiento de las competencias motrices.

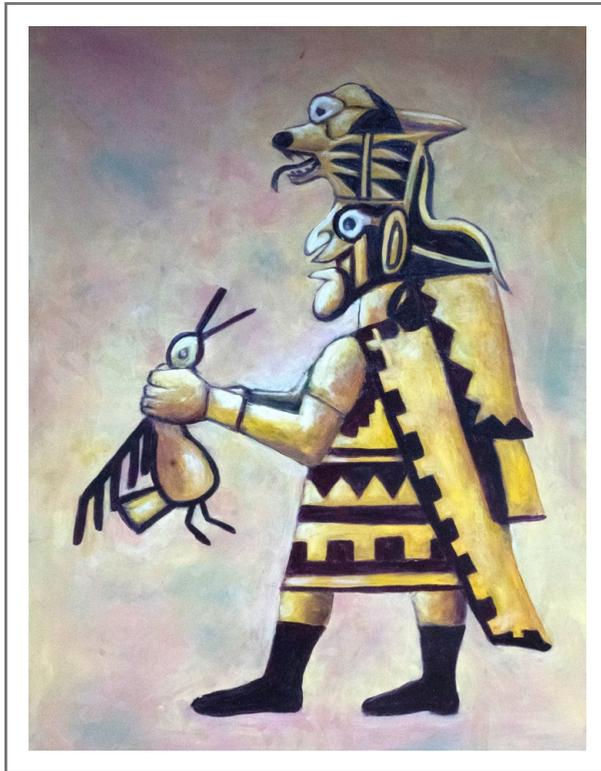
Para la construcción de las estrategias pedagógicas para desarrollar y fortalecer las competencias ciudadanas desde las clases de Educación Física, y debido a que nos encontramos en un contexto de diversidad, se consideró el concepto de ciudadanía intercultural, el cual indica que

...debe partirse de reconocer y analizar las múltiples influencias que se han forjado entre nuestros grupos culturales y étnicos... Se entiende aquí la necesidad de que todos los ciudadanos de un país tengan un acercamiento, a la vez vívido y también razonado, a las más importantes vertientes culturales de su propia sociedad, y que se orienten a aprender de esas diferentes fuentes. (Ansión, 2007, p.71).

Desarrollar competencias ciudadanas desde la clase de Educación Física, implica desligarse completamente de los esquemas tradicionales educativos, y generar una nueva visión de la enseñanza - aprendizaje, permitiendo que los estudiantes sean partícipes de su formación docente. Las relaciones docente - estudiante deben caracterizarse por el diálogo y no en la imposición; los docentes, deben ser capaces de reconocer las capacidades y limitaciones que poseen sus estudiantes, con el fin de lograr aprendizajes significativos. Implica quebrar la actual práctica docente universitaria; de acuerdo a Corrales, Ferrari, Gómez y Renzi, (2010, p. 88): "... los alumnos futuros profesores, en consecuencia, replican con sus prácticas en las escuelas, ... los esquemas y situaciones de exigencia técnica y/o de rendimiento orgánico que experimentaron y fueron forzados en su formación docente".

Referencias bibliográficas

- Ansi3n, J. (2007). La interculturalidad y los desaf3os de una nueva forma de ciudadan3a. En: *Educaci3n en ciudadan3a intercultural*. (pp. 67-71), Lima , Fondo Editorial.
- Chaux, E. (2004). Aproximaci3n integral a la formaci3n ciudadana. En Chaux, E., Lleras, J. y Vel3squez, A. (Compiladores). *Competencias ciudadanas: de los est3ndares al aula: una propuesta de integraci3n a las 3reas acad3micas*. Ministerio de Educaci3n, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicolog3a y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, (pp. 13-25), Bogot3 – Colombia, Ediciones Uniandes.
- Cifuentes, R. (2014). *Dise3o de proyectos de investigaci3n cualitativa*, Ciudad Aut3noma de Buenos Aires – Argentina, Ediciones Novedades Educativas.
- Consejo Nacional de Educaci3n, (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021, La educaci3n que queremos para el Per3*, Consejo Nacional de Educaci3n, Per3.
- Corrales, N., Ferrari, S., G3mez, J. y Renzi, G. (2010). *La formaci3n docente en Educaci3n F3sica, perspectivas y prospectivas*, 1^o Edici3n, Centro de Publicaciones Educativas y Material Did3ctico S.R.L., Edit. Noveduc, 2010.
- Escuela Acad3mico Profesional de Educaci3n F3sica y Psicomotricidad. (Eapefps), (2013). *Plan de Estudios 2013-2017 de la Escuela Acad3mico Profesional de Educaci3n F3sica y Psicomotricidad*. Facultad de Educaci3n de la Universidad Nacional del Per3 (UNCP).
- Garc3a, A. y Osorio, D. (2011). *Deconstruyendo el Aula para la Emergencia de la Democracia, Manizales – Colombia*, Universidad Cat3lica de Manizales. Tesis Maestr3a.
- Gonzales, C. (2010). Dise3o curricular y programaci3n de la Educaci3n F3sica en base a las competencias, En D. Bl3zquez y E. M^a Sebastiani (Eds.), *Ense3ar por competencias en Educaci3n F3sica*, Barcelona: Editorial INDE.
- Hoyos, M. (2009). *Concepciones sobre Competencias Ciudadanas de las Docentes del Jard3n Infantil Chispitas, Chia – Colombia*, Universidad de la Sabana. Tesis Maestr3a.
- Ministerio de Educaci3n Nacional. (2004). Est3ndares b3sicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadan3a... 3s es posible! Lo que necesitamos saber y hacer. Colombia.
- Ministerio de Educaci3n. (2013). *Rutas de Aprendizaje*, Fasc3culo General 1, Convivir, participar y deliberar para ejercer una ciudadan3a democr3tica e intercultural, Lima: Minedu.
- Morin, E. (1996). *Introducci3n al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Mouffe, Ch. (1976). *Liberalismo, pluralismo y ciudadan3a democr3tica*, Colecci3n Temas de la Democracia – Serie Ensayos, N^o2, Instituto Federal Electoral. M3xico.
- Pasek, E. y Matos, Y. (2006). *Cinco paradigmas para abordar lo real, TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, Vol. 8 (1), pp. 106-121, Universidad Rafael Belloso Chac3n – Maracaibo – Venezuela.
- Ram3rez, M., Galeano, C. y Osorio, L. (2014). *Competencias ciudadanas en la interacci3n de j3venes en las redes sociales: Facebook y Twitter, Caracterizaci3n en tres Instituciones Educativas oficiales de Envigado, Medell3n* – Universidad Pontificia Bolivariana. Tesis Maestr3a.
- Restrepo, B. (2014). *La Investigaci3n-Acci3n Educativa como Estrategia de Transformaci3n de la Pr3ctica Pedag3gica de los Maestros*. Lima: Editorial Gitisac.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducci3n a los m3todos cualitativos de investigaci3n*. La b3squeda de significados. Barcelona: Editorial Paid3s Ib3rica, S.A. y Editorial Paid3s, SAICF.
- Tenorio, J. (2013). *Representaciones Sociales sobre el Profesorado de Educaci3n F3sica*. Xalapa – Mexico, Universidad Veracruzana. Tesis Maestr3a.
- Tob3n, S. (2013). *Formaci3n integral y competencias*. Pensamiento complejo, curr3culo, did3ctica y evaluaci3n, Bogot3 – Colombia, Ecoe Ediciones.
- Yangali, Jorge. (2017). Derroteros de la educaci3n peruana en el XXI: interculturalizar, decolonizar y subvertir. *Ensaio: Avalia3o e Pol3ticas P3blicas em Educa3o* 25 (97): 918-942. <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500988>



Resolución de problemas matemáticos en el curso de Pensamiento Lógico Matemático I

Yupaykunap tapukuyninkunata paskina I yupay allip umachakuy yachachipita

*Flaviano Armando Zenteno Ruiz **, *Armando Isaías Carhuachin Marcelo**, *Tito Armando Rivera Espinoza**

Resumen

La investigación es básica, descriptivo - explicativa y cuasi experimental que determino el grado de relación de las diferencias existentes entre las habilidades y estrategias docentes: autonomía, autodirección y autorregulación que contribuyen a generar la resolución de ejercicios-problemas matemáticos en el curso pensamiento lógico matemático I (denominado así en el plan de estudios de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria); en estudiantes del primer semestre, Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Pasco, 2014. En la investigación se emplearon el método científico, experimental, de campo, documental y bibliográfico y el diseño cuasi experimental con pre y pos test. Se concluye la investigación validando la hipótesis de investigación con la prueba Z.

Palabras clave

Resolución de problemas matemáticos, autonomía, autodirección, autorregulación.

Shuukukuna limana:

Yupaykunap tapukuyninta paskina, kikiplulay, kikipulina, kikip kamachikuna.

Resolution of Mathematical Problems in Course of Thinking Mathematical Logic I

Abstract

The research is basic, descriptive - explanatory and quasi - experimental that determined the degree of relationship of the existing differences between the skills and teaching strategies: autonomy, self - direction and self - regulation that contribute to generate the resolution of mathematical problems in the mathematical logical thinking course I; in students of the first semester, vocational school of secondary education, National University Daniel Alcides Carrión, Pasco, 2014. In the research, the scientific, experimental, field, documentary and bibliographic method and the quasi-experimental design with pre and post test were used. The investigation is concluded by validating the research hypothesis with the Z test.

Keywords

Mathematical problem solving, autonomy, self-direction, self-regulation.

Resolução de problemas matemáticos no curso de Pensamento Lógico Matemático I

Resumo

A pesquisa é básica, descritiva - explicativa e quase experimental que determinou o grau de relação das diferenças existentes entre as habilidades e estratégias docentes: autonomia, autodireção e autorregulação que contribuem para gerar a resolução de exercícios-problemas matemáticos na disciplina pensamento lógico matemático I (denominado assim na grade curricular da Escola de Formação Profissional de Educação secundária); em estudantes do primeiro semestre da Escola de Formação Profissional de Educação Secundária, Universidade Nacional Daniel Alcides Carrión, Pasco, 2014. Na pesquisa, utilizou-se o método científico, experimental, de campo, documental e bibliográfico e o desenho quase-experimental com pré e pós-teste. A investigação é concluída validando a hipótese de pesquisa com o teste Z.

Palavras-chave:

resolução de problemas matemáticos, autonomia, auto-direção, autorregulação.

Recibido: 05 de marzo de 2018 Aceptado: 13 de agosto de 2018.

* Filiación: Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión

Datos de los autores

Flaviano Armando Zenteno Ruiz. Peruano. Investigador Regina (CONCYTEC) y docente de matemática y educación, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú, Magister en Enseñanza de la Matemática por la Pontificia Universidad Católica Del Perú. Correo: armandozenteno77@gmail.com. <http://orcid.org/ORCID:0000-0003-3348-9423>

Armando Isaías Carhuachín Marcelo. Peruano. Docente de matemática y educación, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Perú, Magister en Educación Matemática de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión Del Perú. correo: armandois61@hotmail.es

Tito Armando Rivera Espinoza. Peruana. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Docente de matemática y educación, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Pasco, Perú, Magister en Ciencias de la Educación con Mención en Matemática por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú. Correo: tare_mundial@hotmail.com. <http://orcid.org/ORCID:0000-0002-8511-583X>

Introducción

El presente trabajo lo hemos dividido en capítulos, así el primero trata sobre el planteamiento del problema, esto es explicar las razones del porque hemos realizado la presente investigación y sus respectivos aportes a la ciencia, el capítulo dos, se refiere básicamente al desarrollo de los soportes teóricos sobre las diversas habilidades y estrategias que el docente pone de manifiesto para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en el curso de Pensamiento Lógico Matemático I, el capítulo tercero se refiere a la metodología empleada para el tratamiento de las dos variables principales de nuestra investigación, mientras que el capítulo cuarto se refiere a la presentación de resultados obtenidos producto de haber aplicado el instrumento de investigación correspondiente y realizar la experiencia con el grupo experimental, luego las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y la sección de anexos que complementa la investigación.

Materiales y métodos

En la literatura existen diversas definiciones de problemas, atendiendo cada una a diferentes puntos de vista, aunque diferentes conceptualmente, presentan elementos comunes o al menos no contradictorios. En general, todas coinciden en señalar que un problema es una situación que presenta dificultades para las cuales no hay solución inmediata, como dicen: Courant y Robbins (1967, p.45) y Gallego (2001, p.56).

Este concepto problema es muy importante para la didáctica, pues en la selección de los problemas a proponer a un grupo de estudiantes hay que tener en cuenta no solo la naturaleza de la tarea, sino también los conocimientos que las personas requieren para su solución. Al respecto lo reafirman Stacey y Groves (1999, p.68) y Torres y otros (1996, p.43).

Otro aspecto importante a tener en cuenta es que la persona quiera realmente hacer las transformaciones que le permiten resolver el problema, lo que significa que, si no está motivada, la situación planteada deja de ser un problema al no sentir el deseo de resolverlo, en resumen, en la solución de problemas hay al menos dos condiciones que son necesarias: la vía tiene que ser desconocida y el individuo quiere resolver el problema. Este hecho lo sostienen Monereo (1998, p.29), Montero (2001, p.39) y Montero (2002, p.56).

Presentamos algunos de los ejercicios-problemas formulados en el pretest y postes de la investigación:

De Lógica Proposicional:

Si se sabe que la expresión:

$\sim \{(p \Delta s) \rightarrow [(p \rightarrow r) \vee (\sim q \vee s)]\}$ es verdadera

Hallar el valor de verdad de:

- I. $\sim[(r \rightarrow k) \wedge \sim(p \wedge q \wedge s)]$
- II. $\sim\{\sim[\sim(q \rightarrow p) \rightarrow (s \wedge w)]\}$
- III. $(\sim q \wedge s) \rightarrow \sim(p \rightarrow r)$

- a) VVF b) VFF c) FFF d) VFV e) FVV

22. Al simplificar la proposición:

$[\sim p \rightarrow (q \wedge \sim p)] \rightarrow (\sim r \vee \sim p)$ se obtiene

a) $\sim (p \wedge r)$ b) $p \wedge \sim r$ c) $\sim p \wedge q$ d) $q \wedge \sim r$ e) $\sim p \vee (q \vee r)$

De lenguaje de conjuntos:

En un colegio 100 alumnos han rendido 3 exámenes. De ellos 40 aprobaron el primero, 39 el segundo y 48 el tercero. Aprobaron 10 los tres exámenes, 21 no aprobaron ningún examen, 9 aprobaron los dos primeros, pero no el tercero, 19 no aprobaron los dos primeros exámenes, pero si el tercero. ¿Cuántos aprobaron por lo menos 2 exámenes?

a) 25 b) 28 c) 38 d) 30 e) 40

En una fiesta, la relación de mujeres y varones es de 3 a 4. En un momento dado se retiran 6 damas y llegan 3 varones con lo que la relación es ahora de 3 a 5. ¿Indica cuántas mujeres deben llegar para que la relación sea de 1 a 1?

a) 21 b) 22 c) 23 d) 24 e) 25

Para resolver problemas no existen fórmulas mágicas; no hay un conjunto de procedimientos o métodos que aplicándolos lleven necesariamente a la resolución del problema (aún en el caso de que tenga solución). Tal como lo sostienen Ames (2001, p.12) y Davis y Thomas (1999, p.58).

Es ya clásica, y bien conocida, la formulación que hizo Pólya de las cuatro etapas esenciales para la resolución de un problema, que constituyen el punto de arranque de todos los estudios posteriores:

Comprender el problema. Para la comprensión del problema el alumno tendrá que realizar una lectura detallada, para separar lo dado de lo buscado, lograr hallar alguna palabra clave u otro recurso que permita encontrar una adecuada orientación en el contexto de actuación, expresar el problema con sus palabras, realizar una figura de análisis, establecer analogías entre el problema y otros problemas o entre los conceptos y juicios que aparecen en el texto y otros conceptos y juicios incorporados al saber del individuo, o transferir el problema de un contexto a otro.

- Analizar el problema. Para ello el alumno deberá analizar nuevamente el problema para encontrar relaciones, precisando e interpretando el significado de los elementos dados y buscados. Relacionará éstos con otros que puedan sustituirse en el contexto de actuación. Generalizará las propiedades comunes a casos particulares, mediante la comparación de éstos sobre la base de la distinción de las cualidades relevantes y significativas de las que no lo son. Tomará decisiones, al tener que comparar diferentes estrategias y procedimientos para escoger el más adecuado.
- Solucionar el problema. Para la realización de esta acción el alumno deberá: Aplicar a la solución del mismo los elementos obtenidos en el análisis del problema.

- Evaluar la solución del problema. El sujeto deberá analizar la solución planteada, contemplando diferentes variantes para determinar si es posible encontrar otra solución, verificando si la solución hallada cumple con las exigencias planteadas en el texto del problema. Valorar críticamente el trabajo realizado, determinando cuál solución es.

Es preciso destacar que estas etapas no se dan separadas, aisladas entre sí, sino muy estrechamente unidas con un carácter de espiral, que se expresa en el hecho de quien resuelve el problema repite en determinados niveles un mismo tipo de actividad que caracteriza una etapa concreta. Así lo ratifican Diker y Terigi, (1997, p.30), Ferreiro (2003, p.48) y Gallego (2001, p.68).

La población estuvo constituida por todos los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria I semestre, matriculados en el periodo académico 2014, y es como sigue:

Cuadro N°01
Estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria, I semestre

ESPECIALIDAD	POBLACION
Ciencia Tecnología y ambiente	03
Tecnología informática y telecomunicaciones	37
Matemática física	25
Ciencias sociales filosofía y psicología educativa	37
Lenguas extranjeras: ingles-francés	35
Historia, ciencias sociales y turismo	01
Comunicación y literatura	16
Total	154

Fuente: Registros académicos de la facultad de educación 2014

La muestra estuvo conformada por 62 estudiantes, que viene a ser el 40,26% de la población total; el cual, como dicen Selltiz, Jahoda, Deutsch, Cook (1980, p.188), “cumple con los requisitos mínimos del tamaño de muestra (10%) en el caso de una muestra no probabilística”.

Como los estudiantes en el área de letras y ciencias son relacionantes para este tratado a investigar, entonces la muestra comprende a las especialidades de Ciencias sociales filosofía y psicología educativa, de la misma forma a la especialidad de Matemática física, por lo tanto se estableció dos grupos, los que fueron compartidos del siguiente modo: el grupo experimental (GE) fue conformado por los estudiantes de la especialidad de Ciencias sociales filosofía y psicología educativa (37 estudiantes) y el grupo control (GC), los estudiantes de la especialidad de Matemática física (25 estudiantes). Finalmente, la muestra quedó constituido por 62 estudiantes, tal como se detalla en el cuadro:

Cuadro N°02
Estudiantes del Grupo Experimental y del Grupo de Control

Secciones	Estudiantes	%	Grupos
Ciencias sociales filosofía y psicología educativa	37	59,68	GE
Matemática física	25	40,32	GC
Total	62	100%	

Fuente: Cuadro N°01

Resultados

Luego del cumplimiento del cronograma, con las aplicaciones del anexo 6, 7 y 8 respectivamente; con el trabajo según las actividades programadas por medio de las habilidades y estrategias docentes: autonomía, autodirección y autorregulación, en la resolución de problemas matemáticos; posterior a ello se aplicó el anexo 4; a los grupos experimental y control, siendo los resultados resumidas, así:

Cuadro N°03 a
Grupo experimental pos test

Frecuencias Promedios	f_i	$h_i\%$	$H_i\%$
50	3	8,1	8,1
60	8	21,6	29,7
70	6	16,2	45,9
80	15	40,5	86,5
90	5	13,5	100,0
Total	37	100,0	

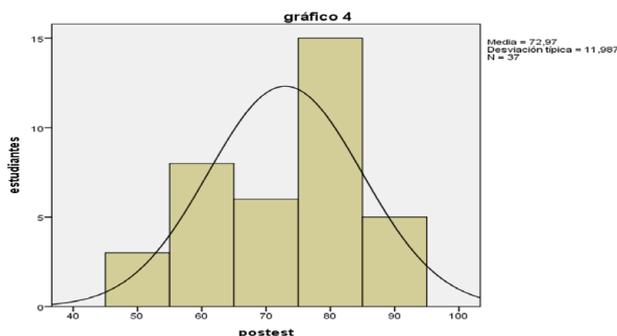
Fuente: elaborado por el equipo de investigación

Cuadro N°03 b
Resumen de las medidas del pos test

Grupo experimental	Válidos	37
	Perdidos	0
Media		72,97
Mediana		80,00
Moda		80
Desviación típica		11,987
Varianza		143,694
Mínimo		50
Máximo		90
Coficiente de variación		0,164

Fuente: elaborado por el equipo de investigación

Gráfico N°01
Distribución de las medidas del pos test



Fuente: Cuadro N°03

Interpretación: Con respecto a la aplicación del post test al grupo experimental observamos un recorrido de 50 a 90 puntos de los 100 programados, además se tiene la mediana 80,00 puntos indicándonos que existe un ascenso con este trabajo a base de sesiones de aprendizaje con lecciones por medio de habilidades y estrategias en la resolución de problemas y su moda de 80 puntos, como también se percibe la media aritmética (\bar{x}), varianza (V), desviación estándar (S) y coeficiente de variación (C.V), con sus datos respectivos, indicándonos los incrementos de medidas a comparación del pre test, presentados en el cuadro 3b.

Cuadro N°04
Grupo control pos test

Frecuencias Promedios	f_i	$h_i\%$	$H_i\%$
30	2	8,0	8,0
40	8	32,0	40,0
50	12	48,0	88,0
60	3	12,0	100,0
Total	25	100,0	

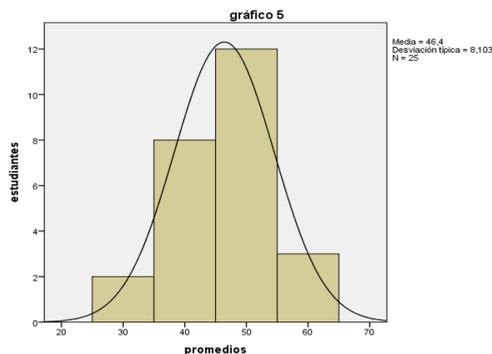
Fuente: elaborado por el equipo de investigación

Cuadro N°05
Resumen de las medidas del pos test

Resumen de las medidas pos test		
Grupo control	Válidos	25
	Perdidos	0
Media		46,40
Mediana		50,00
Moda		50
Desviación típica		8,103
Varianza		65,667
Mínimo		30
Máximo		60
Coeficiente de variación		0,175

Fuente: elaborado por el grupo de investigación

Gráfico N°02
Distribución de las medidas del pos test



Fuente: Cuadro N°05

Interpretación: A comparación del cuadro, los datos en este son diferentes; con estos datos podemos afirmar que las habilidades y estrategias docentes: autonomía, autodirección y autorregulación, contribuyen a generar la resolución de problemas matemáticos para los estudiantes en caso, además las estrategias didácticas por medio de: calidez y empatía; expectativas positivas, son causales en generar la resolución de problemas para los estudiantes en tratamiento.

El pretest y postest se da en conjunto para cada temática. Así: para el tema de lógica proposicional se consideró los ejercicios-problemas relacionados a lógica proposicional, para el tema lenguaje de conjuntos se consideró los ejercicios-problemas de conjuntos. Estos ejercicios-problemas lo podemos apreciar en el módulo denominado estrategias para resolución de problemas.

Análisis comparativo de los estadígrafos obtenidos.

Resultados en el pre test:

Cuadro N°06
Medidas comparativas de los grupos en el pre test:

MEDIDAS \ GRUPOS	\bar{x}	V	S	C_v
Grupo experimental	44,32	97,447	9,872	0,222
Grupo Control	40,40	79,000	8,888	0,220

Fuente: elaborado por el equipo de investigación

El promedio medio general es $\bar{x} = 44,32$ del grupo experimental, el cual representa un nivel superior al grupo de control en 3,92.

En las demás medidas encontradas se observa que existe una diferencia en los grupos de estudio.

Resultados en el post test:

Cuadro N°07
Medidas comparativas de los grupos en el pos test:

MEDIDAS \ GRUPOS	\bar{x}	V	S	C_v
Grupo experimental	72,97	143,694	11,987	0,164
Grupo Control	46,40	65,667	14,356	0,175

Fuente: elaborado por el equipo de investigación

El promedio media general es $\bar{x} = 72,97$ del grupo experimental, siendo esta mayor al del grupo de control en 26,57; el cual demuestra que las habilidades y estrategias docentes: autonomía, autodirección y autorregulación, contribuyen a generar la resolución de problemas matemáticos en el curso de Pensamiento Lógico Matemático I; en estudiantes del primer semestre de la escuela de formación profesional de educación secundaria, planificado por sesiones de aprendizajes según cronograma, esquema se sesión de aprendizaje, lecciones, banco de preguntas; además observamos según cuadro precedente en las demás medidas diferencias significativas.

Las habilidades y estrategias docentes de: Autonomía, autodirección y autorregulación han sido consideradas en los ítems del pretest y postes respectivamente que se muestra en el módulo de estrategias para resolución de problemas, cuyos resultados están en las tablas y gráficos estadísticos del informe de investigación y son reforzados por la Facultad de Educación (UPCH, 2001, p.3) y la UNESCO (1995, p.12).

Discusión

Para la comprobación de la hipótesis se aplicó la prueba Z, con un nivel de significación de 0,01 o 99% de confiabilidad ($\alpha = 0,01_{2 \text{ colas}}$), para la cual seguimos el protocolo establecido:

H_0 : Las habilidades y estrategias docentes: autonomía, autodirección y autorregulación, no contribuyen a generar la resolución de problemas matemáticos en el curso de pensamiento lógico matemático I; en estudiantes del primer semestre de la escuela de formación profesional de educación secundaria – UNDAC. – Pasco - 2014.

$$\mu_1 = \mu_2 ; \text{Medias aritméticas de los grupos en estudio}$$

H_1 : Las habilidades y estrategias docentes: autonomía, autodirección y autorregulación, contribuyen a generar la resolución de problemas matemáticos en el curso de Pensamiento Lógico Matemático I; en estudiantes del primer semestre de la escuela de formación profesional de educación secundaria – UNDAC. – Pasco – 2014:

$$\mu_1 \neq \mu_2$$

Para este caso están seleccionados los grupos experimental y control, determinando las medias aritméticas de cada uno de ellos, según los datos obtenidos y presento en los siguientes cuadros las estadísticas básicas para cada caso:

Cuadro N°08
Medidas del rendimiento de los alumnos grupo experimental

INSTRUMENTO \ MEDIDAS	\bar{x}	V	S	CV
Pre test	44,32	97,447	9,872	0,222
Pos test	72,97	143,694	11,987	0,164
TOTAL, MEDIA	58,65	120,571	10,930	0,193

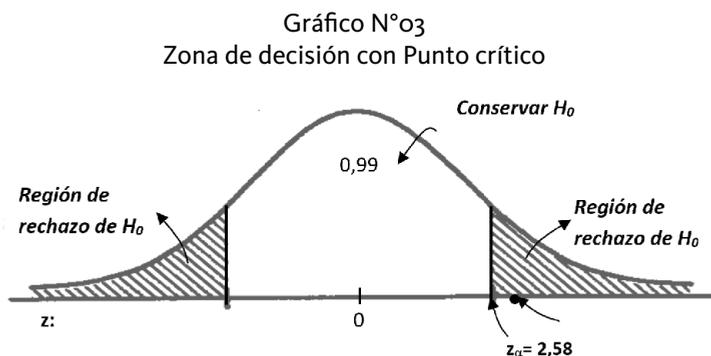
Fuente: elaborado por el equipo de investigación

Cuadro N°09
Medidas del rendimiento de los alumnos grupo control

INSTRUMENTO \ MEDIDAS	\bar{x}	V	S	CV
Pre test	40,40	79,000	8,888	0,220
Pos test	46,40	65,667	14,356	0,175
TOTAL, MEDIA	43,40	72,334	11,622	0,198

Fuente: elaborado por el equipo de investigación

Al elegir el nivel de significancia de $\alpha = 0,01$ o 1% ^{2 colas} o bilateral, esto quiere decir que observamos una probabilidad de $0,01$ o 1% de rechazar la hipótesis nula H_0 y una región de aceptación al $0,99$, y la respectiva curva.



Fuente: elaborado por el equipo de investigación.

Para luego por fórmula hallaremos Z_o ; trabajo que se realiza por ser una investigación con grupos: experimental y control, así:

$$Z_o = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{(V_1/n_1 + V_2/n_2)^{1/2}}$$

Donde:

Z_o : valor del modelo estadístico

\bar{X}_1 : media del grupo experimental

\bar{X}_2 : media del grupo control

V_1 : varianza media del grupo experimental

V_2 : varianza media del grupo control

n_1 : grupo experimental

n_2 : grupo control

En esta fórmula y con los datos hallamos el valor de Z_o , así:

Z_o : ¿?

Datos estadísticos:

\bar{X}_1 : 58,65

\bar{X}_2 : 43,40

V_1 : 120,571

V_2 : 72,334

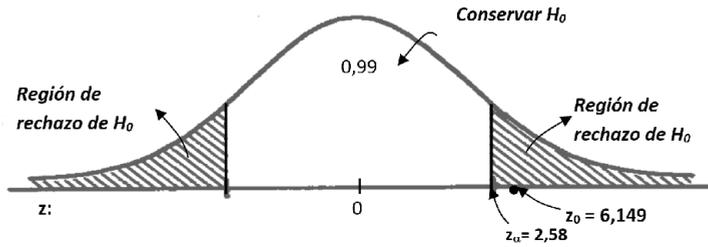
n_1 : 37

n_2 : 25

Reemplazando en la formula se tiene:

$Z_o = 6,149$

Gráfico N°04
Zona de decisión completa



Fuente: elaborado por el equipo de investigación.

Tomando la decisión, $Z_0 = 6,149$ se encuentra en la región de rechazo, por lo tanto, se rechaza la H_0 : Las habilidades y estrategias docentes: autonomía, autodirección y autorregulación, no contribuyen a generar la resolución de problemas matemáticos en el curso de Pensamiento Lógico Matemático I; en estudiantes del primer semestre de la Escuela de Formación Profesional de Educación Secundaria – UNDAC. – Pasco - 2014.; y se acepta la hipótesis alterna, es decir: H_1 : Las habilidades y estrategias docentes: autonomía, autodirección y autorregulación, contribuyen a generar la resolución de problemas matemáticos en el curso de Pensamiento Lógico Matemático I; en estudiantes del primer semestre de la escuela de formación profesional de educación secundaria – UNDAC. – Pasco - 2014.; porque $|Z_0|$ mayor que $|Z_{\alpha}|$, es decir $16,149$ es mayor $12,58$ y está en la región de rechazo; además $|\bar{x}_1|$ es mayor que $|\bar{x}_2|$, en términos numéricos se puede mencionar que $158,65$ es mayor que $143,40$; por estos considerandos se rechaza la H_0 y queda confirmada y válida la H_1 , es corroborado por los cuadros 8 y 9 respectivamente.

Conclusiones

De acuerdo al cuadro 9, se concluye que la media aritmética en el grupo experimental; pos test es superior al pretest, entonces las habilidades y estrategias docentes: autonomía, autodirección y autorregulación, contribuyen a generar la resolución de problemas matemáticos en el curso de Pensamiento Lógico Matemático I; en estudiantes del primer semestre de la escuela de formación profesional de educación secundaria – UNDAC. – Pasco - 2014.

Al elegir el nivel de significancia de $\alpha = 0,01_{2\text{ colas}}$ ó 1% dos colas o bilateral, observamos una probabilidad de 0,01 ó 1% de rechazar la hipótesis nula H_0 y una región de aceptación al 0,99 la H_1 ; por la decisión y cálculo de $Z_0 = 6,149$ se encuentra en la región de rechazo, por ser mayor a $|Z_{\alpha}|$, es decir $6,149$ es mayor $2,58$, quedando demostrado la hipótesis general y específica programada en la investigación.

El coeficiente de variación del grupo experimental tiende a cero y es menor al del grupo de control, entonces las estrategias didácticas por medio de: calidez y empatía; expectativas positivas; son causales en generar la resolución de problemas para los estudiantes en tratamiento.

Las habilidades y estrategias docentes, contribuyen a generar la resolución de problemas matemáticos en el curso de Pensamiento Lógico Matemático I; diseñadas con su esquema de sesión de clases, lecciones y banco de preguntas, provocando a pensar que el sujeto razone de manera independiente al margen de su ambiente.

Referencias bibliográficas

- Ames, P. (2001). *¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural*. Lima: CIES/IEP
- Courant R. y Robbins H. (1967). *¿Qué es la Matemática?* España: Ediciones Aguilar S.A.
- Davis, Gary y Thomas, M. (1999). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Argentina: Paidós.
- Facultad de Educación UPCH. (2001). *Escuelas que aprenden y se desarrollan*. 1er Seminario Internacional para una mejor educación. Lima.
- Ferreiro, R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: el constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. México: Trillas.
- Gallego, J. (2001). *Enseñar a pensar en la escuela*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Monereo, C. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: GRAO.
- Montero, Carmen. (2001). *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Montero, Carmen. (2002). *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, S. y Cook, W. (1980). *Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales*. Madrid: Ediciones RIALP S.A.
- Stacey, K. y Groves, S. (1999). *Unidades para Desarrollar el Razonamiento Matemático; resolver problemas: estrategias*. Editorial Narcea.
- Torres, R. y Otros. (1996). *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Chile: UNESCO-SANTIAGO.
- UNESCO. (1995). *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Seminario Regional "Formas de aprender y nuevas formas de enseñar: demandas a la formación inicial del docente". Santiago de Chile.

Formación universitaria y oportunidades laborales. Seguimiento a los graduados en Contaduría-Auditoría (UNIANDES, Ibarra)

Hatunyachaywasi yachana lulaytalinakunawan.
Kamakaakuna atipaana chalkachina uyalina yachachina.
(UNIANDES Ibarra)

Teresa de Jesús Molina Gutiérrez, Olga Germania Arciniegas P.*, Miriam Janeth Pantoja Burbano**

Resumen

Se describen las características relativas a información general, tendencias del mercado ocupacional, demanda ocupacional y capacitación profesional que identifican el proceso de inserción laboral de los profesionales de contabilidad-auditoría, (UNIANDES). Se empleó la investigación descriptiva de campo, enfoque cuantitativo, la muestra fue de 130 graduados, se usó el cuestionario, los datos se analizaron mediante la estadística descriptiva. Los profesionales encuestados evidencian importantes fortalezas al incorporarse al mercado laboral, pero también confrontan dificultades, datos que deben ser considerados por la universidad al momento de redireccionar las políticas educativas. Asimismo, ratifican la importancia de investigar sobre los programas de seguimiento a graduados.

Palabras clave

formación universitaria, programas de seguimiento a graduados, inserción laboral, carrera de Contabilidad y Auditoría.

Shuukukuna limana:

Hatunyachaywasi yachana, Kamakaakuna atipaana yachanankuna, lulay yaykuna, chalkachina uyalina yachachina.

Recibido: 05 de junio de 2018 Aceptado: 27 de agosto de 2018.

* Filiación: Universidad Regional Autónoma de Los Andes, Ecuador.

Datos de las autoras

Teresa de Jesús Molina Gutiérrez. Venezolana. Investigadora y docente de lingüística y metodología de la investigación. PhD. en Lingüística, Magister en Lingüística y en Literatura Iberoamericana de la Universidad de Los Andes de Venezuela. Correo: ui.teresamolina@uniandes.edu.ec ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5957-3482>

Olga Germania Arciniegas Paspuel. Ecuatoriana. Egresada en Contabilidad y Auditoría, Magister en Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica del Norte, Ecuador. Correo: germiarciniegas@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9161-4846>

Miriam Janeth Pantoja Burbano. Ecuatoriana. Ingeniera Comercial, Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención Matemática, Diplomado en Educación Superior, Universidad Tecnológica Equinoccial, Ecuador. Correo jannethpantoja1@hotmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000.00025643-6511>

University Training and Labor Opportunities. Follow up of Graduates in Accounting-Auditing (UNIANDES-Ibarra)

Abstract

The characteristics related to general information, trends of the occupational market, occupational demand and professional qualification that identify the labor insertion process of accounting-audit professionals, (UNIANDES) are described. The descriptive field research was used, quantitative approach, the sample was 130 graduates, the questionnaire was used, the data were analyzed by descriptive statistics. The professionals surveyed show important strengths when entering the labor market, but also face difficulties, data that should be considered by the university when redirecting educational policies. Likewise, they ratify the importance of researching graduate follow-up programs.

Keywords

university education, follow-up programs for graduates, job placement, accounting and auditing career.

Formação universitária e oportunidades de emprego. Seguimento aos graduados em Auditoria Contábil (UNIANDES, Ibarra)

Resumo

Descrivem-se as características relativas a informação geral, tendências do mercado ocupacional, demanda ocupacional e capacitação profissional que identificam o processo de inserção laboral dos profissionais de contabilidade-auditoria (UNIANDES). Utilizou-se a pesquisa de campo descritiva, abordagem quantitativa, a amostra foi de 130 graduados, foi utilizado um questionário, os dados foram analisados por estatística descritiva. Os profissionais pesquisados evidenciam importantes fortalezas ao ingressar no mercado de trabalho, mas também enfrentam dificuldades, dados que devem ser considerados pela universidade ao momento de redirecionar políticas educacionais. Da mesma forma, ratificam a importância de pesquisar programas de acompanhamento aos graduados.

Palavras-chave:

formação universitária, programas de acompanhamento para graduados, inserção laboral, Curso de Contabilidade e Auditoria.

Introducción

Es una realidad que en los últimos años, en Latinoamérica se han realizado importantes esfuerzos para evaluar la calidad de la educación superior, así lo reportan autores como Gacel, (2011), Torres & Zapata, (2012), uno de los parámetros para determinar esa calidad es el cumplimiento de los programas de seguimiento a graduados y su adecuación progresiva a patrones de mayor eficiencia y eficacia.

Esa evaluación es de gran trascendencia para las universidades y se le concibe como un mecanismo de rendición de cuentas ante el Estado y ante la sociedad. Permite revisar si la misión institucional fue lograda por cuanto se obtienen índices que arrojan mediciones acerca del desempeño profesional y sobre la respuesta de los mercados laborales al absorber o rechazar el recurso humano formado.

Es ese sentido, recolectar datos acerca de la transición de los estudiantes a los contextos de trabajo es determinante para obtener indicadores sobre la eficiencia y calidad de las universidades.

En lo que respecta a la Universidad Regional Autónoma de Los Andes, dispone de un programa de seguimiento a graduados de acuerdo con lo establecido en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, art. 142), “cuyo objetivo es evaluar de manera sistemática la pertinencia de los procesos formativos, el desarrollo profesional y la satisfacción del graduado frente a su formación” (UNIANDES, s/f. p. 1).

Sin embargo, en opinión de Romero y Álvarez (2015), al diagnosticar los índices de inserción laboral de los graduados de administración de empresas de UNIANDES, señalan que “no existe un sistema de retroalimentación y seguimiento a graduados en la universidad que garantice conocer su situación actual” (p.58). No obstante, estos cuestionamientos, es justo reconocer que para UNIANDES, al igual que para otras universidades, implementar el programa de seguimiento a graduados, exige realizar una serie de adecuaciones que ameritan un gran esfuerzo, lo cual es un proceso arduo y en construcción, que progresivamente debe conllevar a su perfeccionamiento.

Dar cuenta de los resultados de la implementación de esos programas es fundamental para contribuir con su optimización, al respecto es pertinente referir que en los últimos años han aumentado las investigaciones (Valencia, et.al, s/f, Passarini, 2013, Rosales, et.al, 2017) que se interesan en el seguimiento a graduados desde las universidades. Su importancia radica en que para estas instituciones ya no es suficiente concentrar esfuerzos en alcanzar la calidad del proceso educativo, también deben detenerse en cuál fue el destino de sus egresados: tipos de competencias favorables para incorporarse al mercado, tendencias de las carreras, demandas laborales, entre otros requerimientos.

Teniendo en cuenta que el programa de seguimiento a graduados se convierte en una herramienta que aporta insumos para hacer investigación, la finalidad de este estudio es: describir las características relativas a información general, tendencias del mercado ocupacional, demanda ocupacional y capacitación profesional del proceso de inserción laboral correspondiente a los profesionales de la carrera de Contabilidad y Auditoría, graduados en UNIANDES Ibarra.

Los principios teóricos en los que se apoya este trabajo permiten aludir, en primer lugar, a los estudios interesados en los programas de seguimiento a graduados, al respecto se puede referir a Buesaquillo, William y Paz. (2015), Campaña (2015), la Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón (2015), Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA, 2015), quienes abordaron aspectos relativos a la exploración sobre situación económica, trayectoria educativa y percepción del profesional, el diseño de un sistema de gestión de seguimiento a graduados, la continuidad a las iniciativas de seguimiento a graduados relativas a la empleabilidad e inserción laboral y el análisis de varios esfuerzos realizados en América Latina y en Europa para estudiar las iniciativas universitarias que monitorean la trayectoria laboral del recurso humano egresado.

Estas son investigaciones que enfatizan en la relevancia que tiene para las universidades monitorear el camino seguido por sus graduados en la búsqueda de incorporarse a los mercados productivos, así como proponen alternativas novedosas y procedimientos para optimizar la aplicación y eficiencia de los programas de seguimiento al graduado.

Habría que decir también que la transformación de la sociedad y de los mercados de trabajo, plantean nuevos retos a las universidades, les reclaman la formación de profesionales competentes para la innovación, creatividad, trabajo cooperativo y en redes. Ello supone nuevas exigencias de calidad que obliga a estas instituciones a evaluar su producto, en este contexto los programas de seguimiento a graduados se vuelven esenciales y se conciben como estrategias para ponderar la pertinencia institucional y curricular, aportan insumos sobre los factores que influyen en el proceso de incorporación laboral del profesional (Corporación Universitaria del Caribe, 2016, CINDA, 2015).

Para la Universidad Regional Autónoma de Los Andes:

El sistema de seguimiento a graduados propicia además el fortalecimiento del vínculo de la Universidad con los egresados a través de la valoración de su desempeño y el impacto social y fortalece el acompañamiento a los graduados con programas de capacitación continua para la actualización de conocimientos, la estimulación e intercambio de experiencias profesionales e investigativas y la posibilidad de elaborar planes de mejora para revisar y perfeccionar los procesos académicos en cada carrera. (s/f., p. 3).

En lo que atañe a las áreas de la contaduría y auditoría, abundantes investigaciones (García, 2016, Cuellar, 2013, Pazmiño, 2017), ratifican la importancia social de su objeto de estudio, analizan el campo ocupacional, las habilidades gerenciales y administrativas de este profesional, así como dan relevancia a la redefinición de su rol en la era de la globalización, enfatizan en la necesidad de que respondan a las tendencias laborales y adquieran nuevas habilidades para la aplicación del conocimiento contable.

Teniendo en cuenta esas exigencias, UNIANDES, ofrece la carrera de Contabilidad y Auditoría (aprobada desde 1997), por lo que busca formar profesionales altamente calificados para desempeñarse en esas áreas del conocimiento, sustentados en procesos científicos, doctrinarios y técnicos, con capacidad de presentar información confiable, objetiva y veraz que facilite la toma de decisiones oportunas y eficientes, su implementación y permanencia en el tiempo requiere someterse a las disposiciones de evaluación y acreditación de las carreras establecidas por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEACCES).

Método

Se empleó la investigación descriptiva de campo (Arias, 2012), con enfoque cuantitativo; la misma permite escoger las características fundamentales del fenómeno en estudio y la descripción detallada de características cuantificables. De modo que se indagó directamente acerca de la realidad que viven los profesionales de la Contaduría-Auditoría y se recolectó información relativa a su inserción en el mercado laboral con la intención de describirla.

Para la obtención de los datos se usó un cuestionario, (diseñado por UNIANDES) que fue aplicado durante las jornadas cumplidas en el IV Encuentro de graduados, 2017, se obtuvieron datos sobre cuatro variables:

- I. Información General: indaga sobre dos aspectos.
- II. Tendencias del Mercado Ocupacional: aborda cinco tópicos.
- III. Demanda Ocupacional: sondea cinco temas.
- IV. Capacitación como Profesional: analiza un aspecto.

La población se conformó por 130 graduados en contabilidad y auditoría, quienes asistieron al IV Encuentro de graduados, los cuales se convirtieron en muestra, es así que se escogió una muestra no probabilística cuyo criterio de selección fue: ser profesionales del área en referencia y graduados en UNIANDES. Como técnica de análisis de datos se usó la estadística descriptiva (frecuencia analítica y relativa), aspectos cuantitativos que se interpretaron mediante los principios teóricos en los que sustentó el estudio.

Resultados y Discusión

Información General

Tabla 1. ¿Cuál es su lugar de Residencia?

Provincia		
Variable	Frecuencia analítica	Frecuencia relativa
Imbabura	100	76,9%
Nulo	11	8,4%
San Lorenzo	5	3,8%
Pichincha	14	11%
TOTAL	130	100,00%

Fuente: Encuestas IV Encuentro de Graduados, 2017

De acuerdo con los datos presentados, el 76,9% de los graduados tiene como lugar de residencia la provincia de Imbabura, ello indica que han logrado iniciar sus proyectos de vida en la misma región donde se formaron, lo que garantiza un recurso humano que impulsa el desarrollo regional mediante su incorporación al mercado laboral local. Asimismo, es un indicador de que la carrera de Contaduría, ofertada por UNIANDES, tiene un impacto positivo pues demuestra una repercusión eficiente de los planes de estudio en el contexto de su área de influencia, respondiendo a las demandas laborales de la localidad.

Tabla 2. ¿Cuál es su género?

Variable	Frecuencia analítica	Frecuencia relativa
Femenino	106	81,4%
Masculino	24	18,5%
TOTAL	130	99,9%

Fuente: Encuestas IV Encuentro de Graduados, 2017.

Como se puede observar en la tabla 2, el 81,4% de los profesionales de la contaduría encuestados pertenecen al género femenino, lo cual es una evidencia de que UNIANDES Ibarra, contribuye con la incorporación de la mujer a carreras que tradicionalmente eran ocupadas por el sexo masculino. Ello sin duda, ofrece a la mujer posibilidades ciertas de mejorar su nivel de vida y contribuir con el desarrollo social y económico. Al respecto es pertinente señalar que “cada vez observamos una mayor incorporación de la mujer a todas las profesiones, y aunque a pesar de tener la misma cualificación suele ocupar puestos de menor responsabilidad que los hombres, es progresivamente más habitual verla en puestos anteriormente típicos de hombres” (Gabaldón, 1999: 85)

Tendencias del Mercado Ocupacional

Tabla 3. ¿Cree usted que la Contabilidad y Auditoría será la principal fuente de ingresos económicos en los próximos años a sabiendas que el petróleo se agota y bajó de precio?

VARIABLE	FRECUENCIA ANALÍTICA	FRECUENCIA RELATIVA
Sí	87	66,9%
No	34	26,1%
No se	9	6,9%
TOTAL	130	99,9%

Fuente: Encuestas IV Encuentro de Graduados, 2017.

La información referida indica que el 66,9% de los graduados encuestados consideran que la contabilidad y auditoría se convertirá en la principal fuente de ingresos en los próximos cinco años, postura bastante optimista debido a que es una realidad que están emergiendo nuevas profesiones (mecatrónica, biomedicina, cibernética, nanotecnología), las cuales por su novedad y respuesta ante las exigencias sociales inmediatas, en general, se posicionan como las mejor remuneradas. No obstante, no se puede obviar que la contaduría es indispensable para las empresas, así como estos profesionales permanentemente se adaptan a los retos organizacionales relativos a avances tecnológicos, transformaciones legales, tributarios y modelos económicos (García y Rincón, 2016).

En el mismo sentido, el área de la Contabilidad también se transforma al paso de los cambios sociales, actualmente la Contabilidad ambiental surge como una nueva variante de este campo disciplinar, por ello el rol de contador se redefine asumiendo la tarea de adecuar las políticas internas de las empresas a los requerimientos que establecen la protección del medio ambiente. Es así, que es muy factible que esta profesión se proyecte como una importante fuente de recursos económicos.

Tabla 4. Considera usted que la preparación recibida en la carrera de Contabilidad y Auditoría de la UNIANDES ha sido:

Variable	Frecuencia analítica	Frecuencia relativa
Muy Buena	67	51,5%
Buena	63	48,4%
Mala	0	0,00%
TOTAL	130	99,9%

Fuente: Encuestas IV Encuentro de Graduados, 2017.

Los resultados presentados muestran que los profesionales encuestados consideran que la formación aportada por UNIANDES y que los tituló como contadores –auditores, es muy buena (51,5%) y buena (48,4%). Ello es evidencia de que en esta carrera UNIANDES cumple a cabalidad con las exigencias de calidad en actualización del pensum, docentes especialistas en las disciplinas que imparten y en estrategias pedagógicas, instalaciones adecuadas y servicios estudiantiles apropiados. A propósito, es relevante señalar que recientemente la malla curricular de esta carrera ha sido ajustada (rediseño aprobado por el Consejo de Educación Superior en 2017) respondiendo a los actualizados modelos académicos, es por ello que se ha integrado a los nuevos paradigmas del conocimiento, a las más recientes tendencias en educación superior, a las reformas académicas y considera las necesidades de la sociedad ecuatoriana.

Tabla 5. ¿En el futuro la contabilidad, auditoría y finanzas presentará plazas de ocupación suficientes para el trabajo de los ecuatorianos?

Variable	Frecuencia analítica	Frecuencia relativa
Si	87	66,9%
No	34	26,1%
No se	9	6,9%
TOTAL	130	99,9%

Fuente: Encuestas IV Encuentro de Graduados, 2017.

Los datos revelan que el 66,9% de los contadores están de acuerdo en que el área de las ciencias contables, en el futuro, habrá alcanzado suficiente solidez e influencia en el mercado como para ofertar plazas de empleos a la población activa. Lo cual es muy factible ya que la dinámica social requiere hoy y a futuro el apoyo y orientación de contadores, asesores financieros, cuya misión será aconsejar sobre la colocación del dinero en los mercados y suministrar planes personalizados acerca del manejo de seguros, inversiones e impuestos.

Tabla 6. ¿Considera usted que el pensum de estudios aplicado a la carrera de Contabilidad y Auditoría debe ser cambiado?

Variable	Frecuencia analítica	Frecuencia relativa
Si	77	59,2%
No	43	33,3%
No se	10	7,4%
TOTAL	130	99,9%

Fuente: Encuestas IV Encuentro de Graduados, 2017.

Los resultados indican que el 59,2% de los profesionales afirman que el currículo de la Carrera de Contabilidad y Auditoría debe ser cambiado, lo cual evidencia que estos profesionales conocen la importancia de que los conocimientos se adecúen a los requerimientos de los cambios sociales y económicos que experimenta la sociedad. Efectivamente, es una necesidad que UNIANDES, continuamente, responda a los nuevos horizontes de formación del recurso humano, dando relevancia al desarrollo de capacidades cognitivas que logren la reelaboración y generación de saberes ajustados a espacios de innovación e investigación (Larrea, 2015)

Tabla 7. Después de graduarse, ¿En qué tiempo consiguió trabajo?

Variable	Frecuencia analítica	Frecuencia relativa
Menos de un año	101	77,7%
De 2 a 5 años	19	14,8%
5 años en adelante	10	7,6%
TOTAL	130	100,00%

Fuente: Encuestas IV Encuentro de Graduados, 2017.

Como se puede verificar, la información indica que el 77,7% de los encuestados señalan que encontraron trabajo en menos de un año, lo que muestra que estos profesionales cuentan con amplia aceptación y se insertan rápidamente en los entornos laborales. Logros que con seguridad responden a su alta acreditación y actualización, responsabilidad ética y pensamiento crítico, lo que garantiza un desempeño de calidad.

Este dato es un excelente referente ya que de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2016), la tasa de desempleo nacional en Ecuador para 2015 se ubicó en el 4,28%, mientras que para 2016 aumentó a 5,2%. De manera que la empleabilidad de los contadores- auditores es positiva ya que en el país se ha experimentado una desaceleración de la economía que obliga a prescindir de personal y cuyo efecto colateral es la reducción de nuevas contrataciones.

Demanda Ocupacional.

Tabla 8. ¿Trabaja en el sector?

Variable	Frecuencia analítica	Frecuencia relativa
Público	48	36,9%
Privado	67	51,5%
Cuenta Propia	15	11,5%
TOTAL	130	99,9%

Fuente: Encuestas IV Encuentro de Graduados, 2017.

La información evidencia que la mayoría (51,5%) de los encuestados trabajan en el sector privado, lo que se puede explicar debido a que los contadores tienen diversidad de campos de acción (contabilidad de gestión de costos, diseño de sistemas de información contable, tributación, entre otros), y pueden desempeñarse como contadores independientes, datos coincidentes con los hallazgos de Pazmiño (2017).

También habría que agregar que actualmente se experimenta un repunte de la empresa privada, por lo que muchos de los encuestados quizá estén empleados en esa rama de la eco-

nomía. Al respecto, es relevante aclarar que de acuerdo con Martín-Carrillo y Converti, (2016) para el año 2015, en Ecuador, la inversión desde el sector privado aumentó un 2,8% en términos interanuales; por otra parte, el sector público “se enfrentó a la menor liquidez de recursos disminuyendo la inversión en un 25,1% interanual...” (Martín-Carrillo y Converti, 2016, p. 6).

Teniendo en cuenta la inestabilidad económica experimentada en el país, es una realidad que las fuentes de trabajo escasean, hay menos demanda laboral y las exigencias para las contrataciones aumentan.

Tabla 9. ¿El Cargo que ocupa es?

Variable	Frecuencia analítica	Frecuencia relativa
Dirección/Ejecutivo	24	18,7%
Asesoría	45	34,3%
Dirección/Jefatura	12	9,3%
Operacional	49	37,5%
TOTAL	130	99,8%

Fuente: Encuestas IV Encuentro de Graduados, 2017.

Los datos anteriores permiten señalar que la mayoría de los contadores -auditores se desempeñan en cargos operacionales (37,5%) y en asesoría (34,3%), lo que significa que en cargos operacionales ponen en práctica una de las mejores habilidades adquiridas en el área contable como es el análisis de la información, mientras que como asesores brindan orientaciones sobre los procesos contables a quienes lo requieran. En cuanto a las funciones en dirección ejecutiva y dirección jefatura, los porcentajes reflejan menor actividad, lo que corrobora los resultados de Cuellar (2013) al precisar que:

Pese a la formación integral que se adquiere a lo largo de los estudios universitarios, y de la capacidad desarrollada para resolver problemas, tomar decisiones y ejercer el buen juicio en situaciones organizacionales complejas; los profesionales del área contable generalmente no se desempeñan en cargos gerenciales, administrativos y de supervisión; lo que manifiesta que la percepción que tiene el público sobre el desempeño y las habilidades del contador, no es precisamente la de un profesional preparado para la toma de decisiones organizacionales y manejos gerenciales. (p.13).

Tabla 10. Identifique los tres requisitos que más influyeron en su contratación.

Variable	Frecuencia analítica	Frecuencia relativa
Conocimiento de un idioma extranjero	6	4,6%
Conocimiento de herramientas inf.	38	29,2%
Edad	19	14,6%
Estado civil	0	0,00%
Experiencia laboral previa	14	10,7%
Habilidad para comunicación oral o escrita	0	0,00%
Honorabilidad	5	3,8%
Prestigio de la Universidad y/o Carrera	0	0,00%
Sexo	0	0,00%

Título de postgrado	0	0,00%
Título profesional	48	36,9%
TOTAL	130	99,8%

Fuente: Encuestas IV Encuentro de Graduados, 2017

De acuerdo con la información referida los tres requisitos que más influyeron en la contratación fueron: título profesional 36,9%, conocimientos en herramientas informáticas 29,2% y edad 14,6%. Lo que significa que poseer título profesional para el grupo encuestado fue un aval para el acceso al trabajo, sin embargo, no se puede ignorar que dada la crisis económica ya ni contar con un título universitario garantiza que se pueda emplear de forma inmediata a todos los titulados y además responder a sus expectativas.

Asimismo, el manejo de recursos informáticos como competencia básica, fue reconocida como garantía de calidad, lo cual es comprensible dada la repercusión de esta área del conocimiento en las demandas del tejido socioproductivo actual.

En lo que respecta a la edad es pertinente señalar que de acuerdo con su opinión, para la mayoría de los graduados su juventud favoreció su contratación. Sin embargo, la juventud y con ello la inexperiencia, no siempre es favorable para lograr empleos estables y rentables, pues si se trata de países en desarrollo, para este grupo, cada día se presentan más dificultades para hallar trabajo en “el segmento formal moderno de la economía, y un número creciente de ellos se han tenido que conformar con trabajos inferiores en la economía rural e informal” (Conferencia Internacional del Trabajo, 2012. p.3). De modo que si persiste la crisis económica mundial, se corre el riesgo de que se afecten cada día más las posibilidades de empleo de este grupo productivo.

Tabla 11 ¿Aproximadamente cuáles son sus niveles remunerativos?

Variable	Frecuencia analítica	Frecuencia relativa
375-500	48	37%
600-1200	53	40,7%
1300-1900 en adelante	29	22%
TOTAL	130	99,7%

Fuente: Encuestas IV Encuentro de Graduados, 2017.

Como se puede corroborar el 37% de los encuestados percibe salarios ubicados en la escala de 375-500, mientras que el 40,7 % corresponde a la escala 600-1200, por su parte, el 22% devenga salarios entre 1200- 1900 en adelante.

Los profesionales del área contable tienen un amplio campo de actuación, pues todas las empresas y personas que deban declarar el impuesto establecidos por la Ley Orgánica de Régimen Tributario Interno y que necesitan asesoría en temas contables, financieros y de auditoría, van a requerir los servicios de un contador. No obstante, no reciben la remuneración que les correspondería, dada su importancia y pertinencia en la mayoría de los procesos económicos. Para esta muestra se observa que los índices más elevados de contadores-audidores, lo que corresponde al 77,7%, percibe ingresos ubicados entre los rangos 375- 1200, debido a que en la región de Imbabura existe, en su mayoría, empresas pequeñas y medianas, su realidad económica no les permite pagar mejores remuneraciones.

Capacitación Profesional

Tabla 12. Señale tres áreas del conocimiento en las que usted requiere capacitación como profesional.

Variable	Frecuencia analítica	Frecuencia relativa
Contabilidad	77	59%
Finanzas	34	26%
Auditoría	19	14,8%
Proyectos	0	0,00%
Investigación	0	0,00%
TOTAL	130	99,8%

Fuente: Encuestas IV Encuentro de Graduados, 2017

Como se puede apreciar las áreas en las que los profesionales encuestados manifiestan mayor necesidad de capacitación son en contabilidad (59%) y finanzas (26%). De manera que para ellos es esencial la renovación del conocimiento en la contabilidad, disciplina que armoniza las áreas sociales con la práctica contable, mientras que en el campo de las finanzas buscan actualizarse en los procedimientos, instituciones, mercados y los instrumentos que intervienen en la administración de los recursos económicos. Indudablemente que capacitarse es conocer los cambios en los paradigmas científicos, pues esas transformaciones generan nuevas responsabilidades para las empresas, lo que se traduce en el incremento de demandas informativas a los profesionales, un ejemplo de ello lo constituye el acatamiento de estándares internacionales (Normas Internacionales de Información Financiera NIIF, Normas Internacionales de Aseguramiento de la Información Nías,) herramientas que hacen posible unificar procedimientos y comunicarse en el mismo lenguaje a nivel nacional y global.

Es evidente que los graduados están conscientes de la necesidad permanente de actualizarse puesto que el título universitario ya no es garantía de obtener empleo y mantenerlo en el tiempo, el trabajador debe continuar su proceso formativo tanto en aprendizajes formales como no formales, así como priorizar la adquisición de competencias transversales, en este sentido, es determinante hacerse competentes en prácticas y estrategias globales de negocios (Zapata, 2013).

Conclusiones

Sin duda que las exigencias del escenario global actual reclaman nuevas competencias para la inserción laboral, lo que desde luego plantea nuevos requerimientos de calidad a la educación superior, ello a la vez supone perspectivas novedosas y un mayor número de investigaciones que aborden los estudios de los programas de seguimiento a graduados. Lo cual indaga nuevos conocimientos que buscan convertir estos programas en herramientas efectivas para la toma de decisiones en las universidades y en las instancias gubernamentales.

En ese sentido, los hallazgos encontrados con respecto a la inserción laboral de los contadores-audidores, participantes en el IV Encuentros de Graduados (UNIANDÉS Ibarra) se pueden resumir en:

Con relación a los datos de información general, los graduados tienen como lugar de residencia a Imbabura, indicio de que han encontrado, en su contexto de formación, espacios para desarrollar sus proyectos laborales. Asimismo, la mayoría de las profesionales son de género femenino, evidencia de la incorporación de la mujer a los espacios laborales, de su mejora de calidad de vida y aporte al desarrollo económico y social.

En cuanto a las tendencias del mercado ocupacional, los resultados permiten precisar que de acuerdo con las opiniones expresadas, la Contaduría-Auditoría, en el futuro, será importante fuente ingresos debido a su repercusión en el área económica y a su adaptabilidad y adecuación a las exigencias contemporáneas. Estos profesionales se insertaron en el mercado laboral en menos de un año, lo que indica que es una carrera que se proyecta como pertinente y prometedora fuente de empleo para los ecuatorianos.

También consideran los entrevistados que la formación aportada por UNIANDES es muy buena, razón por la cual el pensum de Contaduría-Auditoría se ajusta continuamente a los nuevos paradigmas del conocimiento.

En lo relativo a la demanda ocupacional, se debe puntualizar que la mayoría de los encuestados trabaja en el sector privado, lo que se explicaría por su rol de contadores-audidores independientes y probablemente, al repunte de crecimiento positivo que ha experimentado la empresa privada. Asimismo, un grueso número de ellos ejercen cargos operacionales y en asesoría, así como el título universitario, los conocimientos en herramientas informáticas y la juventud fueron requisitos que incidieron en su contratación.

En lo atinente a los niveles remunerativos, la mayoría percibe salarios que no responden a su grado de calificación profesional, lo que podría explicarse debido a la crisis económica que se enfrenta a nivel mundial y que también ha afectado a Ecuador.

En cuanto a la variable capacitación como profesional, los graduados requieren formación en contabilidad y finanzas, ello evidencia necesidad de actualización en áreas básicas y esenciales para el desempeño eficaz y eficiente.

Los datos obtenidos ratifican la importancia del programa de seguimiento a graduados ya que al indicar que los graduados en Contaduría-Auditoría confrontan dificultades al querer incorporarse al mercado laboral pero también evidencias fortalezas, debe hacer que UNIANDES revise cuáles aspectos de la formación académica tienen que ajustarse para asegurar la calidad exigida y cuáles han sido exitosos para perfeccionarlos. En consecuencia, es prioritario realizar acuerdos de cooperación con los empleadores, así como efectuar los ajustes curriculares necesarios, ya que “la ventaja comparativa en términos de productividad en la nueva economía radica en la capacidad de confiar en los trabajadores altamente cualificados y dotados de gran flexibilidad adaptativa” (CINDA, 2015, p.25.).

Sin duda que uno de los indicadores para medir el éxito de la labor cumplida por la universidad son los resultados obtenidos por los graduados en lo que respecta a su situación laboral, lo que asegura la credibilidad institucional en los entornos de acción. En este sentido, resulta determinante que los hallazgos de los programas de seguimiento a graduados se interpreten con verdaderos criterios científicos y objetivos ya que en el proceso de inserción de los profesionales intervienen factores personales, laborales, sociales, económicos y académicos que complejizan su análisis.

Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón. (2015). *Proyecto de seguimiento a egresados del sistema universitario de Aragón*. Aragón, España: ACPUA.
- Arias, F. (2012). El Proyecto de Investigación: *Introducción a la Metodología Científica*. Caracas: Episteme.
- Buesaquillo, C., William, F., Paz, R. (2016). Seguimiento a economistas egresados de la universidad de Nariño. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad de Nariño*. 17 (2), pp. 13-30.
- Campaña, M. (2015). *Diseño de un sistema de gestión de seguimiento de inserción laboral a los profesionales graduados en la Universidad Técnica de Ambato y su incidencia en los indicadores de calidad*. Tesis de posgrado, Universidad Politécnica Salesiana, Guayaquil, Ecuador.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo – CINDA. (2015). *Seguimiento de egresados e inserción laboral: Experiencias Universitarias*. Santiago de Chile: CINDA.
- Conferencia Internacional del Trabajo. (2012). *La crisis del empleo de los jóvenes: ¡Actuemos ya!* Ginebra, Suiza: Oficina Internacional del Trabajo.
- Corporación Universitaria del Caribe. (2016). *Programa de seguimiento a graduados*. Sincelejo, Colombia: CECAR.
- Cuellar, M. (2013). *Contaduría pública. La invitación a una profesión rentable*. Tesis de grado, Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.
- Gabaldón, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización de género. *Comunicar*, 12: 79-88.
- Gacel, J. (2011). Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior de América Latina. *Revista de Universidad y SociedRad del Conocimiento*, 8 (2): 285-296.
- García, D. y Rincón, E. (2016). *Análisis tendencial de los campos de acción laboral del contador público*. Tesis de grado. Fundación Universitaria Los libertadores, Bogotá, Colombia.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censo. (2016). Reporte de indicadores laborales de septiembre del 2016. Publicado el 20 de mayo (2-03-2018) <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/inec-publica-cifras-del-mercado-laboral-de-septiembre-2016/>
- Larrea, E. (2016). El currículo de la educación superior desde la complejidad sistémica. Publicado el 6 de febrero (19 de marzo de 2018) http://www.ces.gob.ec/doc/Taller-difusion/SubidoAbril-2015/curriculo_es-sistematico%20-%20e%20larrea.pdf.
- Lemaitre, M. (2004). Redes de agencias de aseguramiento de la calidad de la educación superior a nivel internacional y regional. *Revista Iberoamericana de Educación*. 35: 73 – 87
- Martín-Carrillo, S. y Converti, L. (2016). *Informe de coyuntura económica de Ecuador*. Quito: CELAG
- Passarini, J. (2013). *La formación de los veterinarios y su relación con el mundo del trabajo: un estudio de seguimiento de graduado*. Tesis de doctorado, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de La Habana.
- Pazmiño, C. (2017). *El campo ocupacional del profesional graduado de la Carrera de Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Ambato y los índices de empleabilidad, período 2013 a Junio 2016*. Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.
- Romero, A. y Álvarez, J. (2015). Diagnóstico de la inserción laboral de graduados de Administración de Empresas de la Universidad Regional Autónoma de Los Andes. *Pedagogía Universitaria*. 22 (2): 58-76.
- Rosales, G., Rodal, A., Chumbi, V., Buñay, R. (2017). Estudio histórico del seguimiento a graduados en la carrera de Psicología de la Universidad de Cuenca, Ecuador. *Revista Cubana Educación Superior*. 2: 126-141.

Torres, D. & Zapata, G. (2012). Impacto de procesos de aseguramiento de la calidad sobre las instituciones de educación superior: un estudio en siete países. En: Lemaitre, M., & Zenteno, M. (Coord.). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica: Educación superior informe 2012*. Chile: CINDA. 167 – 145.

UNIANDÉS (s/f). Informe de uso de seguimiento a graduados para la retroalimentación. Publicado el 11 de marzo (25-12-17):http://www.educonuniandes.edu.ec/graduados/pdf/Seguimiento_Graduados.pdf

Valencia, G., Fajardo, A., Fajardo, H. y Valencia, L. (s/f) Universidad, graduados y empleadores. Relaciones y tensiones. Publicado el 26 de junio (15-1-18) <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/257>

Zapata, M. (2013). Habilidades y prácticas de estudio en la educación contable: el enfoque de habilidades en la formación del contador público. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 93-112.

Modelo educativo y desafíos en la formación docente

Atipaana yachachi amawta yachachi manatinkuninkunawan

*Pedro Barrientos Gutiérrez**

Resumen

La formación docente bajo la visión mecanicista y fragmentaria de la educación está centrada en la transmisión de información científica académica, realizadas bajo la pedagogía de cumplimiento de contenidos programados y los principios de la educación de calidad. Esta práctica en la formación profesional de la educación genera limitaciones en el desempeño de la práctica educativa. Sin embargo, las demandas sociales actuales exige la implementación de un modelo educativo que responda a una visión holística en la formación humana y profesional del docente con práctica de pedagogía del ejemplo en base a los fundamentos de la integridad y calidad educativa.

Palabras clave

Modelo educativo, formación integral, formación humana y profesional.

Shuukukuna limana:

Atipaana yachachi, llapanta yachachi, nunakay yachachi yachayninwan.

Presentado: 18 de agosto de 2017 Corregido 18 de marzo de 2018 Aprobado 18 de abril de 2018.

* Filiación: Universidad Nacional del Centro del Perú.

Datos del autor

Pedro Barrientos Gutiérrez. Peruano. Investigador y docente universitario. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco. Magister en Administración de la Educación por la Universidad de Lima. Especialista en Currículo y Supervisión Educativa por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Especialista en Formación Magisterial por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Correo: pebargut@yahoo.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0390-6206>

Educational Model and Challenges in Teacher Training

Abstract

Teacher training under the mechanistic and fragmented vision of education is focused on the transmission of academic scientific information, carried out under the pedagogy of fulfillment of programmed content and principles of quality education. This practice in the professional training of education creates limitations in the performance of educational practice. However, the current social demands requires the implementation of an educational model that responds to a holistic human and professional training of the teaching practice of pedagogy of example based on the foundations of integrity and quality educational.

Keywords

Educational model, comprehensive training, professional and human formation.

Modelo educativo e desafios na formação docente

Resumo

A formação docente desde a visão mecanicista e fragmentada da educação está centrada na transmissão de informação científica acadêmica, realizada sob a pedagogia da realização de conteúdos programados e os princípios da educação de qualidade. Essa prática na formação profissional da educação gera limitações no desempenho da prática educativa. No entanto, as demandas sociais atuais exigem a implementação de um modelo educacional que responda a uma visão holística na formação humana e profissional do docente, com prática da pedagogia do exemplo baseada nos fundamentos da integridade e qualidade educativa.

Palavras-chave:

modelo educativo, formação integral, formação profissional e humana.

A modo de introducción en la experiencia de formación docente

La unidad de la teoría y la práctica es la base epistemológica del conocimiento humano; la teoría sirve para direccionar el camino de la práctica, pero también hay que tener en cuenta que sin práctica no hay teoría. Sin embargo, actualmente la formación profesional del docente está orientado bajo la visión mecanicista y fragmentaria de la educación, centrado sólo en la transmisión de información científica académica en las aulas, realizadas con la práctica de la pedagogía de cumplimiento de los contenidos programados en el sílabo y de acuerdo a los fundamentos de la educación de calidad; esta práctica en la formación profesional de la educación, viene generando limitaciones y dificultades en el desempeño de la práctica pedagógica de los futuros docentes, por lo que las demandas sociales actuales exige la necesidad de implementar un nuevo modelo educativo que responda a una visión holística en la formación humana y profesional del docente con práctica permanente de la pedagogía del ejemplo en base a los fundamentos de la integridad y calidad educativa.

La visión integral en la formación humana y profesional del docente comprende el desarrollo de las dimensiones humanas y los niveles de conciencia en la consolidación permanente de la vocación de educar a los estudiantes con dignidad, respeto, libertad, diálogo, paciencia, compasión, fraternidad, compromiso y responsabilidad social en el ejercicio del desempeño de la práctica pedagógica; es decir, la formación docente sea para aprender a vivir la educación, abandonando la errónea idea de vivir de la educación. Que la tarea de educar deje de ser un trabajo por cumplimiento de funciones y se convierta en una verdadera vocación por ayudar a los demás a encontrar su verdadero talento, compartir sus adversidades, realizar sus sueños y encontrar la felicidad.

Por consiguiente, las instituciones encargadas de la formación docente abandonen la errónea concepción de la educación científica y la investigación científica bajo la filosofía y enfoque pedagógico positivista o neopositivista de la ciencia que conduce a una visión mecanicista y fragmentaria de la educación actual, enmarcados sólo estudiar para concluir la carrera con la preocupación de aprobar las asignaturas del plan de estudios y luego hacer la investigación cuantitativa para obtener un título profesional de docente sólo como compromiso personal y no como compromiso y responsabilidad social que es la investigación en su verdadero sentido. Esta formación docente deja a un lado la formación del ser (saber ser de la persona) y prioriza la formación científica académica del futuro docente, promovidos con un conjunto de asignaturas del plan de estudios evaluados sólo la memorización de los contenidos académicos de alguna manera transmitidos en las aulas de formación profesional, convirtiéndose así las universidades en fábrica de títulos profesionales.

En un momento de altas contingencias sociales y naturales que vivimos, la naturaleza de la formación docente debe centrar en el desarrollo del saber ser, que es la esencia del ser humano, la síntesis de su desarrollo integral; la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad de una percepción holística, debe ocupar nuestra preocupación en la materialización curricular de formación docente con una clara tendencia hermenéutica-interpretativa de la realidad educativa, dando respuesta a la realidad más sentida de los pueblos del país y del mundo (Barrientos, 2016, p.170).

El tránsito de la modernidad a la transmodernidad en la formación docente exige un nuevo paradigma, que ya no esté basado en la fragmentación de la realidad, sino en una visión in-

tegral de la realidad. Necesitamos un diseño curricular de formación docente elaborado bajo el modelo educativo multinivel-multidimensión que responda a una visión integral de la educación y el pluralismo epistemológico, esto implica tener una posición que considera que la realidad educativa tiene diversos niveles de profundidad y que cada uno de estos niveles debe ser estudiado con una base epistemológica diferente, en este sentido las diversas epistemologías más que ser contradictorias son complementarias siempre y cuando sean articuladas en un modelo integral de la educación.

Escenarios, tendencias y prospectiva de la formación docente

Los retos actuales en el desarrollo de una sociedad con ventajas de sostenibilidad y sustentabilidad, calidad de vida y respeto al desarrollo integral de las personas se percibe cada vez inalcanzable en estos tiempos de la globalización internacional y el uso de las tecnologías de información y comunicación de todos los pueblos de la tierra y de la identidad cultural de los mismos, donde las personas, supuestamente de alta preparación académica, vivimos compartiendo una sociedad de alto riesgo para la vida humana, donde cada vez se acrecienta la corrupción, crimen organizada, contaminación ambiental por actividades urbanas, industriales y mineras, incremento de la delincuencia y drogadicción, asistencialismo de instituciones públicas y privadas, insuficiencia de recursos presupuestales del Estado para educación, incremento del trabajo infantil y adolescente, incremento de enfermedades emergentes y re-emergentes (TBC, VIH, otros), contaminación de ríos, lagunas y litoral marino, etc.

Vivimos en un escenario local, nacional e internacional caótico y caotizante, donde a la educación no se promueve en su verdadero sentido ni en la escuela, comunidad y en el hogar, siendo todos ellos, una comunidad de aprendizaje importante en la formación integral del ser humano. Las exigencias del mundo actual como consecuencia del cambio a una época global tienen profundas implicaciones para la educación, ya que nos obliga a reconocer que ya no es posible educar seres humanos con un paradigma científico industrial del siglo XVII para una sociedad sustentable en el siglo XXI.

El mundo de la ciencia y la tecnología es un elemento necesario, pero no suficiente para construir una nueva cultura y una nueva conciencia de naturaleza holista. Ya no es posible reducir la educación a un entrenamiento de la racionalidad instrumental para actuar dentro de una rutina laboral de procesos mecánicos tal como la sociedad científico industrial lo necesitó en su tiempo. Hoy los sistemas educativos, desde educación básica hasta los postgrados, deben convertirse en espacios donde se promueva formación integral, conciencia de interdependencia, cooperación y paz global. Ello exige un nuevo paradigma educativo y un nuevo rol para el educador. En esta nueva cultura, el educador tendrá una visión y misión muy diferente a la de siglos pasados, la educación deberá estimular y desarrollar ampliamente las habilidades y virtudes humanas (Gallegos, 2003).

Walter Peñaloza (2000, p.159), señala que las instituciones de formación docente, tienen que dar respuesta a las exigencias sociales de la época, garantizando la formación integral de los futuros educadores, ya que se trata de una carrera holística, en cuanto que atañe al ser humano y a su pleno desarrollo como persona. Hoy se fragmenta la formación docente, el resultado es la aniquilación del sentido holístico de la carrera, siendo una torcida preparación de los docentes. Este hecho es decisivo para explicar el fracaso de la educación.

Gallegos (2003) nos dice que la educación ha fracasado porque se ha basado en supuestos falsos sobre la naturaleza del aprendizaje, la inteligencia, la escuela y el ser humano. Los cambios de la época caracterizada por la emergencia de un nuevo paradigma global de nuestra cultura exigen una nueva educación como alternativa real para solucionar creativamente los problemas de la sociedad industrial-científica y la visión del mundo mecanicista que nació en el siglo XVII y todavía domina nuestras vidas y los objetivos de la educación.

Asimismo, el sistema educativo actual es un intento de muchos años por imponerle a los estudiantes en general, el paradigma mecanicista, un paradigma que estimula codicia, competencia, avaricia, individualismo, confrontación, egocentrismo, racismo, indiferencia, simulación, fingimiento, etc., un paradigma que nutre la sombra del ser humano, estimula lo peor de la humanidad y que, en realidad, bajo sus principios de estandarización, calidad y fragmentación impiden el aprendizaje significativo, integral y espiritual de los estudiantes (Gallegos, 2000).

La universidad en la formación docente cumple un rol trascendental para el desarrollo local, nacional e internacional en la construcción de una visión de futuro de sociedad basada en la prospectiva para gestar una sociedad democrática, justa, intercultural, pacífica, ecoeficiente, sostenible y solidarios. En este contexto, las tendencias actuales en la educación superior en formación docente deben ser direccionados bajo el enfoque de la educación holística, siendo para ello el modelo educativo integral con perspectiva multinivel – multidimensión.



Según el enfoque holístico de la educación, la formación docente debe ser bajo una perspectiva integral de la educación, siendo una formación centrada en la esencia del ser humano más que una formación en el entrenamiento mecánico para el cumplimiento de las funciones. La esencia en la formación docente es el desarrollo de cualidades creativas, estratégicas, científicas, emocionales, estéticas y valores como la responsabilidad, el respeto, la gratitud, la justicia, la honradez, etc. La comprensión de la naturaleza de las relaciones humanas, resolución de conflictos y capacidad de diálogo, constituyen factor importante (Barrientos, 2016).

El modelo educativo y la formación de docentes

Los escenarios y los espacios actuales en las que se forman los nuevos maestros responden a una concepción de la educación reduccionista, los que se concretan mediante diseños curriculares centrados en un perfil profesional del egresado y un plan de estudios lineal o por asignaturas (parcelamiento del conocimiento), generalmente distribuidos durante el tiempo que dura la formación profesional. Los modelos lineales, a menudo se presentan como innovaciones con la adición de ciertos elementos modernizantes, tales como: competencias, en vez de objetivos u objetivos de conducta, etc. Responde a una concepción mecanicista del aprendizaje que genera la fragmentación del conocimiento y fomenta la pasividad del estudiante.

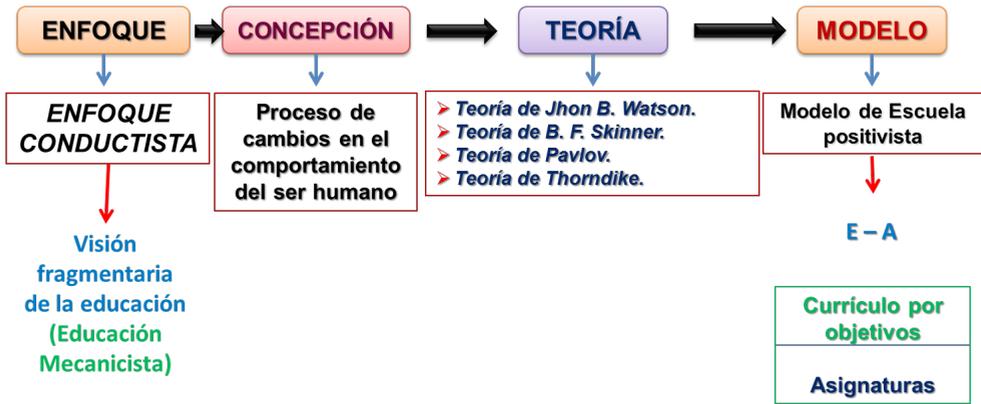
De acuerdo al análisis de los modelos educativos, concepción de la educación, visión, misión y valores asumidos por las instituciones de formación docente, se observa una fuerte tendencia del modelo de la escuela positivista, donde se prioriza transmisión de información científica academicista durante toda la formación profesional del docente.

Según Carlos Tünnermann Bernheim (2008) “el modelo educativo es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo” (p. 14). Sin duda, si el modelo pretende promover una formación integral sobre la base de la perspectiva multinivel-multidimensión, si pretende formar estudiantes críticos, participativos, capaces de asumir su propio desarrollo autónomo, de ser creativos, disciplinados en su vocación de educadores.

El modelo educativo de una Universidad “es la filosofía educativa de la institución, a partir de la cual se desprenden metas y líneas de acción que impulsan el mejoramiento continuo de las personas y su entorno” (Farro, 2012, p. 78). Naturalmente, un modelo educativo consiste en una recopilación o síntesis de distintas teorías y enfoques pedagógicos, que orientan a los docentes en su práctica pedagógica. Cada institución educativa asume un modelo educativo de acuerdo a su misión, visión y valores institucionales las que son interiorizadas y puestas en práctica por la comunidad de aprendizaje. Por lo que, el modelo educativo se define en congruencia con lo que la institución de formación docente es (misión) y lo que aspira a ser (visión).

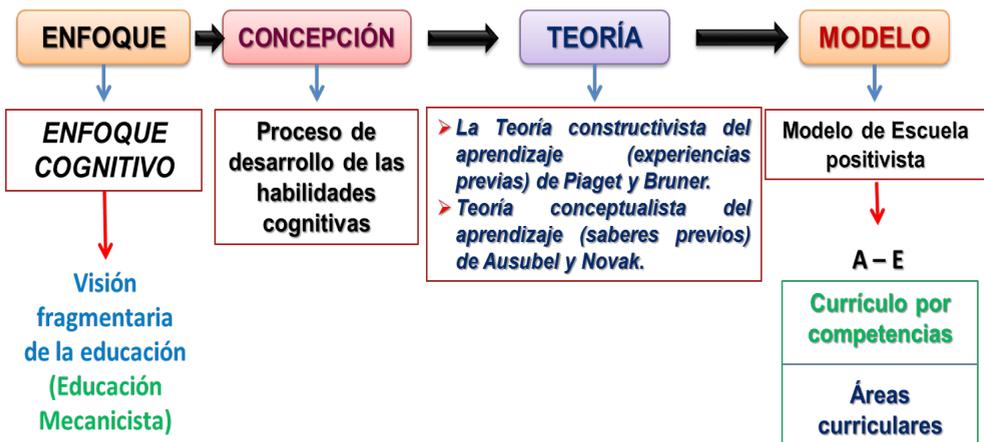
De manera resumida presentamos los modelos educativos que aún persisten en las instituciones educativas

Enfoque conductista



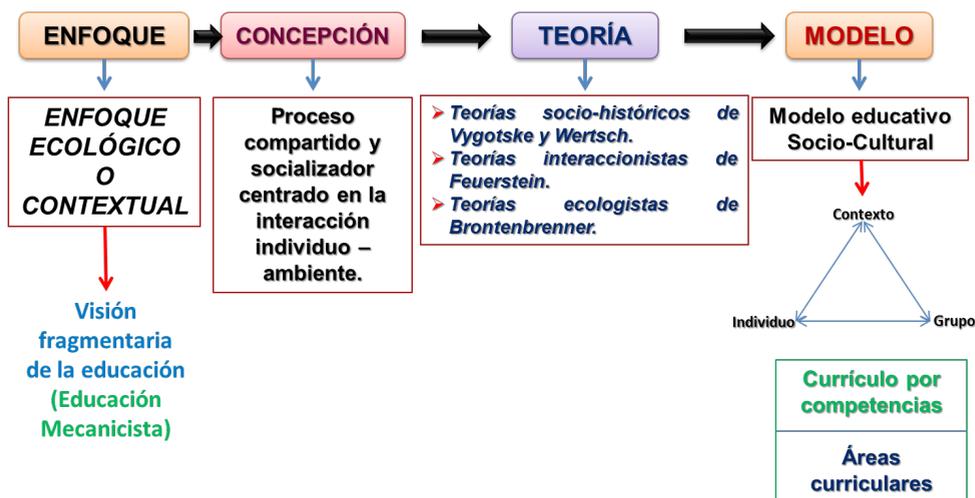
De acuerdo al enfoque conductista de la educación, el modelo de enseñanza es el condicionamiento: adiestrar-condicionar; siendo el aprendizaje como producto de una relación “Estímulo – Respuesta”. El estudio del aprendizaje debe enfocarse en fenómenos observables y medibles, en la que el aprendizaje únicamente ocurre cuando se observa un cambio en el comportamiento del educando, si no hay cambio observable no hay aprendizaje. Desde esta perspectiva el aprendizaje es definido como un cambio observable en el comportamiento, los procesos internos (procesos mentales superiores) son considerados irrelevantes para el estudio del aprendizaje humano ya que estos no pueden ser medidos ni observados de manera objetiva y directa. Este enfoque pedagógico es propio de la sociedad industrial; siendo el modelo de producción el fordismo, un modelo de trabajo en cadena donde uno piensa y otros realizan sin pensar y mecánicamente lo que aquel ha pensado. En el sistema educativo, este modelo educativo promueve una sociedad consumista bajo un pensamiento convergente y la dependencia en todo aspecto de la vida de la nueva generación de la sociedad.

Enfoque cognoscitivista



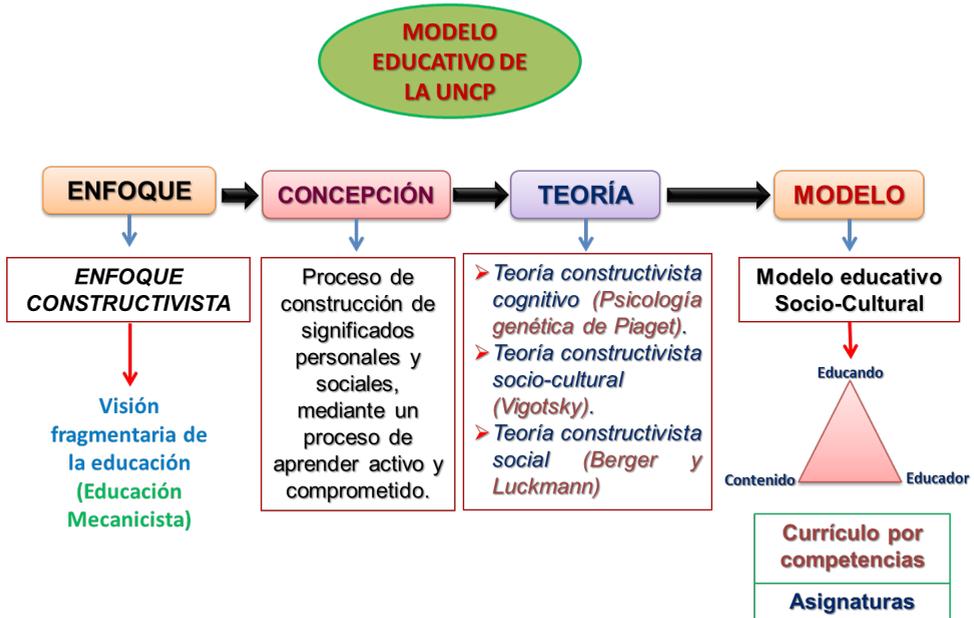
El enfoque pedagógico cognitivo, responde a un modelo de escuela positivista donde la enseñanza se subordina al aprendizaje del educando. Es más individualista (centrado en los procesos del individuo), siendo el aprendizaje como proceso cognitivo. Sin embargo el educando es un sujeto activo procesador de información. Para ello el profesor parte de los saberes y experiencias previas de los educandos, que supuestamente debe generar aprendizajes significativos. Este enfoque responde a una filosofía de la modernidad y su correspondiente cultura científico-industrial. Sin embargo, este modelo de escuela positivista responde a una visión fragmentaria de la educación, donde la sesión de aprendizaje se concreta a la transmisión de la información académica y no para el desarrollo de las capacidades en el logro de las competencias de los educandos, a pesar de que se trabaje con un currículo por competencias.

Enfoque contextual o socio-cultural



Bajo este enfoque pedagógico el modelo de enseñanza se centra en la interacción individuo-ambiente. El aprendizaje es compartido y socializador, donde se preocupa del entorno y de la vida del aula y ambos aspectos pueden y deben ser complementarios. El paradigma ecológico es más socializador (centrado en la interacción contexto-grupo-individuo y viceversa). Sin embargo, la visión de la educación es fragmentaria, ya que se centra sólo en el desarrollo de la dimensión social de la educación, descuidando el desarrollo de las dimensiones corporal, cognitivo, emocional, estético y espiritual del estudiante.

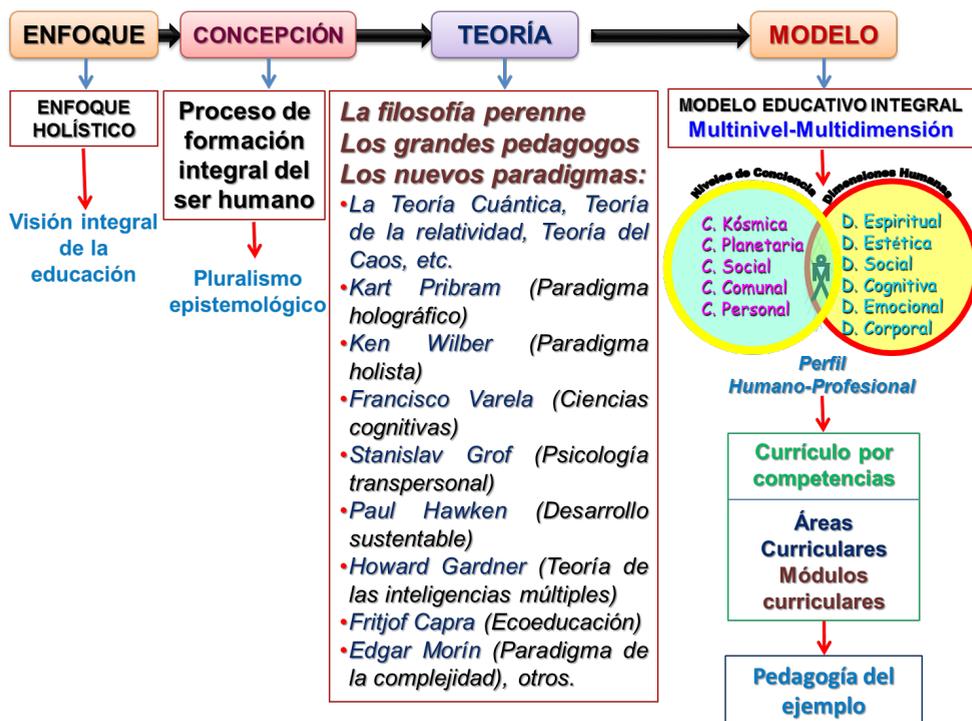
Enfoque constructivista



Modelo educativo integral: Desafíos en formación docente del siglo XXI

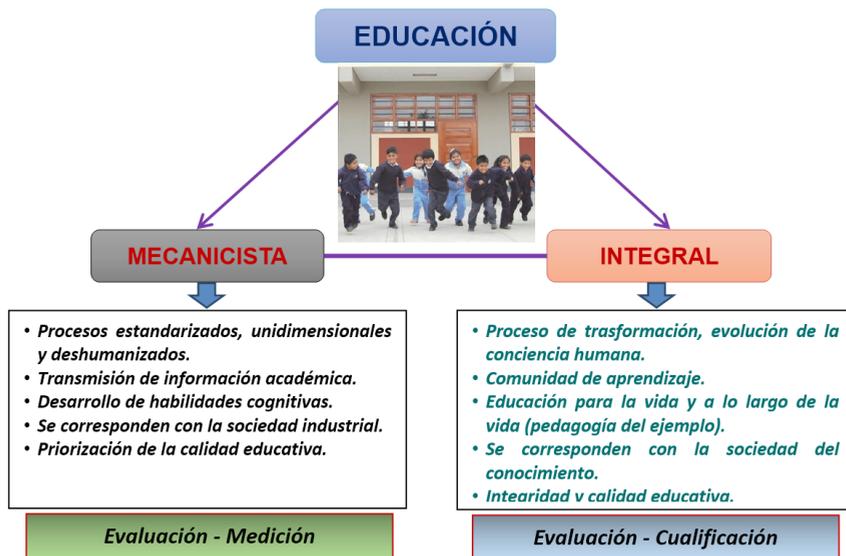
Teniendo en cuenta los nuevos escenarios, tendencias y la prospectiva educativa, la formación de nuevos docentes debe ser innovado a partir de la visión integral de la realidad educativa para comprender o entender de manera holística y tener una concepción integral de la educación. El describir y explicar el conjunto de hechos y fenómenos educativos a partir de la comprensión de la realidad, constituyen las distintas teorías que nos permiten actuar de manera adecuada en la formación integral de los estudiantes y la forma cómo asumimos esas teorías y los enfoques pedagógicos en nuestra práctica pedagógica, viene a ser el modelo educativo.

El desafío en la formación integral de los docentes para el siglo XXI, requiere replantear la visión de la educación a partir del enfoque holístico y la concepción de la educación bajo el pluralismo epistemológico, siendo los fundamentos teórico-metodológicos: la filosofía perenne, los nuevos paradigmas y los grandes pedagogos, concretando para la práctica pedagógica un modelo educativo integral con perspectiva multinivel-multidimensión, a través de un perfil humano-profesional, currículo por competencias y bajo la pedagogía del ejemplo.



Fuente: Sistematizado por Barrientos a partir de Gallegos (2003).

El modelo educativo integral multinivel-multidimensión sistematizado de acuerdo a Ramón Gallegos Nava (2003) está basado en la diferenciación e integración de cinco niveles de totalidad educativa, cinco estadios de evolución de la conciencia y seis dimensiones de aprendizaje. Cuando estos niveles y dimensiones se integran emergen treinta regiones educativas o llamados también 30 mapas pedagógicos, desde lo más mecánico y personal (Educación mecanicista/fragmentaria) hasta lo más sutil y universal (Educación integral).



La esencia en la formación integral del docente es el desarrollo de las seis dimensiones humanas (Corporal, social, cognitivo, emocional, estético y espiritual) y los cinco niveles de conciencia (personal, comunal, social, planetaria y cósmica), lo que conduce a tener el perfil humano y profesional para actuar en la práctica pedagógica con las condiciones necesarias y adecuadas para tratar a los estudiantes como a seres humanos. Al respecto gallegos (2001) nos presenta la perspectiva multinivel-multidimensión de la educación con las siguientes características:

1. Es una visión integral de la educación que nos permite integrar las partes de una gran imagen global.
2. Un modelo integral que considera los diferentes niveles y dimensiones de la experiencia educativa y nos permite ubicar e integrar las diferentes teorías educativas del pasado y del presente.
3. Desde una perspectiva multinivel, la educación puede ser considerada en cinco niveles de totalidad, cuya naturaleza es la evolución de la conciencia.
4. La perspectiva multidimensión complementa e integra la perspectiva multinivel.
5. En todo proceso de aprendizaje, siempre están presentes seis dimensiones, ya que el estudiante es un ser integral, el aprendizaje no es un acto solo cognitivo.
6. Cuando los niveles y dimensiones se integran, emergen 30 regiones educativas, desde lo más mecánico y personal hasta lo más sutil y universal.

Sobre la base de los escenarios, tendencias y prospectiva descritos, y tomando en consideración los diferentes enfoques pedagógicos, el modelo educativo para concretar la formación humana y profesional del futuro docente debe ser un modelo educativo multinivel- multidimensión que tiene como propósito fundamental la formación holística de los estudiantes. Un nivel de organización del proceso integral de intervención educativa que exige la sociedad actual.



El proceso de formación integral del docente constituye cambios profundos en la conciencia del estudiante, para ello se requiere de espacios y escenarios de aprendizaje que facilite el desarrollo integral, los que constituyen la comunidad de aprendizaje (Universidad, sociedad, grupos de interés y los egresados). Las comunidades de aprendizaje son ámbitos educativos integrales, procesos colaborativos que participan de manera directa e indirecta en la formación humana y profesional de los futuros docentes.



Diseño curricular de formación docente por competencias

Responder al cambio del entorno y a las exigencias de la sociedad actual, requiere innovación curricular en la formación humana y profesional del futuro docente. Asumir un diseño curricular que concrete la concepción de la educación integral de modelo educativo multinivel-multidimensión, implica el logro de competencias mediante el desarrollo de capacidades organizadas y ejecutadas por el docente que ejerce su desempeño de práctica educativa con la pedagogía del ejemplo y la afectividad en todo el proceso del aprendizaje.

Un diseño curricular por competencias para la formación integral del docente bajo el modelo educativo multinivel-multidimensión es una necesidad innegable en este siglo XXI. Su construcción requiere tener ideas claras respecto:

1. Carácter probabilístico y aproximativo de la educación y el currículo.
2. Relatividad a nivel de supuestos o presupuestos curriculares.
3. Visión totalizante e integradora del currículo de educación superior.

4. Multifactorialidad de la vida y el mundo.
5. Transdisciplinariedad curricular.
6. Perspectiva multinivel-multidimensión de la educación y el currículo.
7. La ley de relación de las ciencias.

Todo ello implica el manejo de estrategias adecuadas en la construcción curricular que exige retos para trascender:

1. Del plano lingüístico al plano fáctico del currículo.
2. De las abstracciones metodológicas a las concretizaciones procedimentales.
3. De la metodología algorítmica a la metodología heurística.
4. Del pensamiento convergente al pensamiento divergente lateral flexible.
5. Síntesis metodológica proactiva.
6. Alternancia metodológica.

La base del conocimiento científico del diseño curricular se explica de manera diferente en función de la óptica adoptada de las teorías del modelo educativo; es por ello, “el currículo está constituido por una serie de supuestos teóricos, doctrinarios y tecnológicos, que van a posibilitar los cambios sociales y educacionales” (Canduelas, 1996, p. 22). En este contexto, el currículo constituye un medio para materializar o concretizar la concepción de la educación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El trabajo curricular en las actuales circunstancias de altas contingencias sociales y naturales que vivimos, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad de una percepción integral de la educación, debe ser nuestra preocupación en la materialización curricular de una clara tendencia crítico-reflexiva para que el aprendizaje de los estudiantes, sea un conjunto de experiencias vivenciadas bajo la organización y mediación del docente para el desarrollo de capacidades en el logro de las competencias humanas y profesionales del estudiante.

De acuerdo con Barrientos (2007) entre las constantes o denominadores comunes típicos de situaciones educacionales y del currículo, dentro de una visión integral de la educación, constituyen:

1. Los fenómenos histórico – sociales de los pueblos, plenamente relacionados con los fenómenos Bio-Físico-Químicos del mundo natural.
2. El plano holístico transdisciplinar del currículo, donde los sujetos, elementos y procesos del currículo tenga una interacción ontológica, de esencia, contenidos - perfiles.
3. La desaparición de las fronteras entre las disciplinas, convirtiéndose en una transdisciplinariedad, puesto que estamos en un mundo de las relaciones, no existe ciencias aisladas; todos los fenómenos de la naturaleza están relacionados con los fenómenos histórico-sociales de los pueblos.
4. La transdisciplinariedad es el constante eje, porque los problemas educacionales debe ser enfocado desde diferentes ángulos.
5. Currículo altamente contemporizado, porque constituye un compromiso entre lo deseable y lo factible.
6. La pertinencia social y altamente cualitativo.
7. Reconocimiento pleno de la ruptura epistemológica.
8. Manejo de contenidos transdisciplinares, ejes y denominadores comunes.
9. Estrategias metodológicas interactivas.
10. Evaluación integral, criterial, diferenciada y con énfasis de evaluación formativa.

11. La práctica y la investigación pedagógica como eje orientador fundamental en la formación del docente.

En un currículo por competencias, las competencias han sido definidas y asumidas de diversas maneras:

1. Desde un simple saber hacer que pone énfasis en la conducta observable y verificable de los individuos (Enfoque conductista).
2. Un saber referido a las funciones laborales requeridas en el desempeño de una ocupación (Enfoque funcionalista).
3. El saber adquirido con la participación activa de la persona en su propio aprendizaje (Enfoque constructivista).
4. Un saber complejo que integra un saber hacer, un saber conocer y un saber ser, implicando una actuación integral de la persona para analizar y resolver problemas del contexto en distintos escenarios (Enfoque sistémico complejo).
5. Desde la visión integral de la educación la competencia es entendida como un conjunto de actos internos que guían las conductas externas (Enfoque holista); siendo la educación como proceso de transformación, evolución de la conciencia humana.

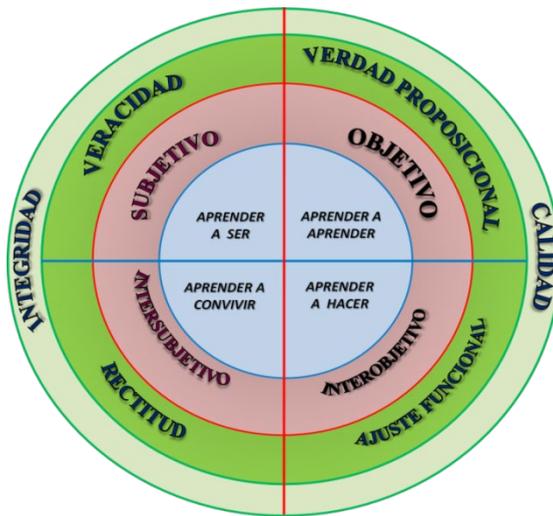
En la construcción curricular, las bases y los fundamentos constituyen el sustento teórico en el que se basa todo diseño curricular por competencias. En este nivel se define el tipo de hombre que se pretende formar, la ubicación y posición de ése hombre en la sociedad, así como su nivel de participación en la misma, entre otros; es decir, que se define el tipo de orientación o concepción que tendrá el currículo que se pondrá en práctica. Es por ello, el currículo para ser pertinente debe sustentarse en fundamentos o referentes teóricos que va servir de sustento a la construcción curricular bajo la visión integral de la educación y los principios del currículo por competencias que responde al modelo educativo multinivel-multidimensión (Barrientos, 2007, p.8o).



Sistema de evaluación del aprendizaje

La evaluación en un currículo por competencias constituye un proceso pedagógico inherente a la enseñanza y al aprendizaje que permite observar, recoger, analizar e interpretar información relevante acerca de las necesidades, posibilidades, dificultades y logros de aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para mejorar la enseñanza, y por ende, el aprendizaje de los estudiantes.

Se evalúa la competencia a partir de las capacidades y desempeños previstos en la programación, para lo cual es necesario formular criterios e indicadores de evaluación, a partir de ello determinar las técnicas e instrumentos de evaluación para recoger información relevante de los aprendizajes adquiridos y luego establecer los niveles de logro alcanzados por los estudiantes.



Bajo la visión integral de la educación en un currículo por competencias, la evaluación es integral, permanente y valorativo, siendo esta evaluación no desde una, sino desde cuatro formas diferentes de verificación, cada una de estas formas se corresponden con cada uno de los cuadrantes e implica un marco epistemológico diferente en el sistema de evaluación:

1. Objetivo individual (Tipo de verificación centrado en la verdad proposicional). Son medibles, empíricos y repetibles. Se observan los hechos individuales desde fuera en términos empíricos. Aprender a aprender (Conciencia científica).
2. Objetivo social (Tipo de verificación centrado en el ajuste funcional). Es un proceso de observación empírico analítica, es la típica evaluación sociológica sistémica. Interobjetivo. Aprender a hacer (Conciencia social).
3. Subjetivo individual (Tipo de verificación centrado en la veracidad subjetiva). Es un proceso de interpretación hermenéutica de eventos ubicados en estado de conciencia. El diálogo y la interpretación son las vías para conocer la interioridad y subjetividad de los sujetos. Se busca la verdad, sinceridad y honestidad. Aprender a ser (conciencia espiritual).
4. Subjetivo social (Tipo de verificación centrado en la rectitud intersubjetiva). Es un proceso de ajuste intersubjetivo al sustrato cultural. Es la típica evaluación sociológica cualitativa de comprensión cultural. Aprender a vivir juntos (Conciencia ecológica).

Conclusión

Un modelo educativo define el tipo de orientación o concepción que tendrá el diseño curricular que se pondrá en práctica en la formación docente; porque, la concepción de la educación es un fin que intentamos realizar empleando como medio una previsión de procesos y experiencias que los estudiantes han de vivenciar; esta previsión de experiencias y procesos es el currículo.

La formación humana y profesional del docente requiere de un modelo educativo integral bajo la perspectiva multinivel-multidimensión, basado en una visión integral de la educación y el pluralismo epistemológico, dejando la formación profesional bajo la filosofía y enfoque pedagógico positivista o neopositivista de la ciencia que conduce a una visión mecanicista y fragmentaria de la formación profesional del docente.

El modelo educativo integral multinivel-multidimensión en la formación humana y profesional del docente responde a las nuevas demandas educativas de la sociedad actual que exige seres humanos integrales, inteligentes y con un profundo amor a la vida y amar la vida es amar el aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser; todo ello, educado con una pedagogía del ejemplo y la afectividad, ya que el ejemplo vivenciado

Referencias bibliográficas

- Barrientos, P. (2016). *La Naturaleza de la Formación Docente*. *Revista Horizonte de la Ciencia*, 6 (11), 169-177. Diciembre 2016 FE/UNCP. ISSN (Impreso): 2304-4330/ ISSN (En Línea): 2413-936X. <http://www.uncp.edu.pe/revistas/index.php/horizontedelaciencia/about/index>
- Barrientos, P. (2007). *Visión holista de la Educación. Hacia un aprendizaje con rostro humano*. Lima: Editorial Ugraph S.A.C.
- Canduelas, A. (1996). *Teoría y planificación curricular*. Lima: U.N.E. "Enrique G. Valle". La Cantuta.
- Farro, F. (2012). *Planeamiento y gestión estratégica para universidades peruanas competentes. Modelos, Estrategias y buenas prácticas*. Lima: Editorial Ugraph S.A.C.
- Gallegos, R. (2000). *El Espíritu de la Educación*. *Fundación Internacional para la Educación Holista*. México.
- Gallegos, R. (2001). *Una Visión Integral de la Educación*. *Fundación Internacional para la Educación Holista*. México.
- Gallegos, R. (2003). *Educación Holista*. *Fundación Internacional para la Educación Holista*. México.
- Gallegos, R. (2003). *Comunidades de Aprendizaje*. *Fundación Internacional para la Educación Holista*. México.
- García J., López N., Rodríguez J. y Tobón S. (2008). *Gestión del Currículo por Competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo*. Lima: F. M. Servicios Gráficos S. A.
- Peñaloza, W. (2000). *El Currículo Integral*. Lima: Optimice, Editores.
- Tünnerman, C. (2008). *Modelos Educativos y Académicos*. Editorial Hispamer.
- Universidad Autónoma de Yucatán (2003). *Modelo Educativo y Académico*, Mérida, Yucatán, México.



Horizonte de la Ciencia 8 (15) julio-diciembre 2018 FE/UNCP. ISSN (Impreso): 2304-4330/ ISSN (En Línea): 2413-936X
Máximo, Luis (2015) Espiritu de danzante; óleo sobre lienzo 55 x 60 cm.

Pautas para la presentación de artículos y reseñas

1. *Horizonte de la ciencia* recibe artículos, ensayos y reseñas inéditas, originales y escritos en español o portugués. El contenido del texto es de entera responsabilidad del autor. Esta revista proporciona un acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio que ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global del conocimiento. Se permite la reproducción total o parcial de los trabajos siempre y cuando se explicita la fuente.
2. Las colaboraciones serán aceptadas gratuitamente. La recepción del artículo o reseña no garantiza su publicación. Estos son sometidos a una evaluación de parte de académicos externos, manteniéndose el anonimato entre autores y dictaminadores. Los artículos son evaluados primero por Director, con el apoyo de la Asistente de Redacción, es de carácter estrictamente formal y se valora si el texto sigue las normas editoriales y de presentación de originales. Luego con el apoyo de los Miembros de la Comisión Científica, se decide si el artículo se adecua o no a los objetivos de *Horizonte de la Ciencia*. Los editores nos reservamos el derecho de realizar los ajustes de estilo convenientes. Una vez que el artículo sea aceptado para su publicación el autor debe firmar una autorización a la Universidad Nacional del Centro del Perú para la cesión de sus derechos para su edición postprint, bajo licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (BY-NC).
3. Con el objetivo de fomentar el diálogo académico entre el autor y los lectores, el autor del texto debe proporcionar, en la página web de la revista, una dirección electrónica válida y un microcurrículo que especifique su nacionalidad, filiación institucional, grados académicos y código de identificación ORCID.
4. En la primera página del artículo debe aparecer el título en inglés y en español o portugués, un resumen que no supere las 100 palabras y una lista de un máximo de cinco palabras clave en los idiomas señalados.
5. El texto debe ser redactado en procesador de textos Word a doble espacio y sin espacios adicionales entre párrafos, justificado; con un tipo de fuente de 12 puntos. Todos los márgenes tienen 2,5 cm.
6. La extensión de los artículos debe ser de entre 12 y 20 páginas de papel tamaño A4. La extensión de las reseñas y entrevistas no debe superar las 4 cuartillas.
7. Las notas al pie deben ir a espacio simple y con un tipo de fuente de 10 puntos. No serán de carácter bibliográfico, sino de comentario o ampliación.
8. El uso de itálicas o cursivas es exclusivamente para títulos de obras (libros, películas, artículos, etc.), para expresiones o citas en lengua extranjera y para resaltar fragmentos de frases o palabras. Para enfatizar éstas últimas en una cita es necesario incluir la expresión “énfasis nuestro” o “énfasis del autor” en el caso que el énfasis haya sido realizado por el mismo autor citado.
9. Las negritas sólo se usan para títulos y subtítulos del artículo.
10. El uso total de mayúsculas sólo es posible para el título principal del artículo.
11. Las subdivisiones o subtítulos del artículo deben usar la numeración arábiga.
12. Las ilustraciones, cuadros, figuras y gráficos deben estar en alta definición pudiendo estar en color o a blanco y negro.

13. Si el autor lo cree necesario podrá anexar documentos y archivos que tengan relación directa con el contenido del texto.
14. Dentro del cuerpo de texto las citas literales de hasta cuatro líneas deben de ir entre comillas. Las citas que sobrepasen las cuatro líneas deben comenzar en una nueva entrada justificada y con espacio simple entrelíneas. El texto debe estar con sangría total a la izquierda de 1,25 cm. La revista emplea el sistema APA de referencias o citas parentéticas, sean estos literales o textuales (entre comillas) o parafraseados.
15. Después de una cita textual o de hacer referencia a un autor o a una obra, se colocará entre paréntesis el apellido del autor, el año y la página:
Las reseñas de libros y eventos académicos registrarán todos los datos bibliográficos:
Huamán Huayta, Ludencino. (2013) *Currículo Regional Junín*. Huancayo: UNCP.

(Lazo, 2001 p. 30)

(Lazo, 2001 p. 30; Soto, 2002 pp. 41-2)

(Lazo, 2001 p. 30; Soto y Moya, 2006 pp. 195-7)

(Kernis, Cornell, Sun, Berry, y Harlow, 1993) (Kernis et al., 1993)

En la investigación desarrollada por Kernis (1981 a)...

16. La bibliografía referida en el texto se deberá incluir al final del artículo, bajo el título de "Referencias bibliográficas". Deberá aparecer en orden alfabético, empleando sangría francesa, en los siguientes formatos.

Libro: Autor. (año) *Título en cursivas*. Ciudad: Editorial.

Huamán, L. (2013) *Currículo Regional Junín*. Huancayo, UNCP.

Capítulo de libro: Autor. (año) Título del capítulo. Autor del libro (si es diferente al del capítulo o parte del libro) *Título del libro* (cursivas). Ciudad: Editorial. páginas.

Cueto, M. (2013) Prólogo: Alfonso Quiroz Norris (1956-2013), el historiador incansable.

Quiroz, A. *Historia de la corrupción en el Perú*. Lima. Instituto de Estudios Peruanos. 5-25.

Artículo: Autor. (año) Título del artículo. *Nombre de la revista* (cursivas) volumen y/o número en arábigos. páginas.

Weisz Carrington, G. (s.f.) Acústica animada. *Máscara, Cuaderno iberoamericano de reflexión sobre escenología* 7-8. 98-104.

Web: Autor. (año) Título del artículo. *Nombre del sitio* (cursivas). Fecha de publicación. Fecha de consulta (día-mes-año). URL completo.

Asante, M. (2009) Afrocentricity. *Asante.net*. Publicado el 13 de abril. (18-02- 2014)
<http://www.asante.net/articles/1/afrocentricity/>

Termos gerais para submissão de trabalhos

1. *Horizonte de la Ciencia* receberá trabalhos inéditos, originais e escritos em espanhol e português, cabendo aos autores a inteira responsabilidade pelo texto enviado. A submissão de um trabalho a *Horizonte de la ciencia* implica que o mesmo não tenha sido publicado anteriormente e que não tenha sido enviado simultaneamente a outro periódico.
2. As colaborações serão aceitas a título gratuito e a revista submeterá os textos à leitura e à avaliação por parte de pares acadêmicos. Os trabalhos recebidos passam por filtros de avaliação: o *primeiro filtro*, realizado pelo Diretor com o apoio da Assistente de Redação, é de caráter estritamente formal e avalia se o texto segue as normas editoriais e de apresentação. O *segundo filtro*, realizado pela Comissão Cientista, decide se o artigo se adequa ou não ao escopo de *Horizonte de la Ciencia*. Finalmente o Diretor envia uma carta decisória o autor. A carta pode: i) aceitar o artigo para publicação, sem ou com alterações; ii) sugerir que o texto seja reapresentado para avaliação, sempre que feitas revisões substantivas; ou iii) negar a publicação. Depois que o autor tenha conhecimento da aceitação de seu artigo enviara a carta da autorização de publicação devidamente assinada para a edição postprint, sob a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (BY-NC).
3. Com o objetivo de fomentar o dialogo do autor com os leitores o autor do texto deve proporcionar na página web da revista, um endereço eletrônico certo e um microcurrículo que especifique sua nacionalidade, filiação institucional, graus acadêmicos e código da identificação ORCID.
4. O texto deverá ser precedido tanto de um titulo como de um resumo e palavras chave em inglês ademais do titulo e resumo em o idioma gerai do texto (português ou espanhol). O resumo no excederá a extensão de até 100 palavras e deverá conter apresentação concisa e global do trabalho. O máximo de palavras chave são cinco.
5. Todos os textos deveram estar escritos em processador Word, justificados, com a fonte Arial, corpo 12, duplo espaçamento entrelinhas e sem espaço entre os parágrafos. Todas as margens (superior, inferior, esquerda e direita) devem ter 2,5 cm.
6. Acerca da extensão: os artigos científicos devem ter no mínimo 12 e no máximo 20 páginas. As resenhas de livros ou eventos acadêmicos e as entrevistas não excederam as quatro páginas.
7. As notas de rodapé, quando necessárias, devem se restringir a comentários explicativos e devem aparecer no rodapé, em fonte do corpo 10, justificado. As notas não devem ser usadas para referências bibliográficas.
8. O uso de itálico deverá ser exclusivamente para títulos de obras (livros, filmes, artigos, etc.) e, no corpo do texto, para expressões ou citações em língua estrangeira e/ou para destacar expressões. Para enfatizar trechos da citação, é necessário, ao destacar o trecho, incluir a expressão: “grifo nosso” ou “grifo do autor” nos casos em que o destaque já faça parte da obra consultada.
9. O uso de negritas deverá ser exclusivamente para o título y subtítulos do artigo.
10. O uso de caixa alta é exclusivo para o título do artigo.
11. As secções do artigo deveram usar numeração arábica.
12. As Ilustrações, figuras e gráficos devem estar em alta definição e podem ser coloridas ou em preto e branco.
13. Caso o autor julgue necessário, poderá anexar documentos e/ou arquivos que tenham relação direta com o que for apresentado no texto.
14. As citações no corpo do texto deverão seguir as regras do estilo APA. As citações diretas de até quatro linhas deverão vir entre aspas no corpo do texto. A citação que ultrapassar

quatro linhas deverá começar em uma nova entrada justificada e com espaço simples entrelinhas. O texto deverá ter recuo de 1,25 cm à esquerda e não possuir tabulação de parágrafo na primeira linha.

15. Após cada citação (direta ou indireta), deverá vir a referência bibliográfica no formato: (Sobrenome do autor, data de publicação, número das páginas). As referências das resenhas e dos eventos acadêmicos são completas, como o modelo: Huamán Huayta, Ludencino. (2013) *Currículo Regional Junín*. Huancayo: UNCP.

(Lazo, 2001 p. 30)

(Lazo, 2001 p. 30; Soto, 2002 pp. 41-2)

(Lazo, 2001 p. 30; Soto y Moya, 2006 pp. 195-7)

(Kernis, Cornell, Sun, Berry, y Harlow, 1993)

(Kernis et al., 1993)

Pesquisa feita por Berndt (1981 a)...

...(citado por Smith, 2003 p. 102).

16. Ao final do artigo, todas as referências feitas ao longo do texto deverão constar na lista abaixo o título "Referências bibliográficas" organizada em ordem alfabética segundo o sobrenome do autor. A bibliografia não deve conter nenhuma obra que não tenha sido citada explicitamente no corpo do texto.

Huamán, L. (2013) *Currículo Regional Junín*, Huancayo, UNCP.

Cueto, M. (2013) Prólogo: Alfonso Quiroz Norris (1956-2013), el historiador incansable.

Quiroz, A. *Historia de la corrupción en el Perú*. Lima. Instituto de Estudios Peruanos. 5-25.

Weisz Carrington, G. (s.f.) Acústica animada. *Máscara, Cuaderno iberoamericano de reflexión sobre escenología* 7-8. 98-104.

Asante, M. (2009) Afrocentricity. *Asante.net*. Publicado el 13 de abril. (18/02/2014) <http://www.asante.net/articles/1/afrocentricity/>

Convocatoria

La revista *Horizonte de la Ciencia* inicia su convocatoria para el 2019 - 2020. *Horizonte de la Ciencia* es una publicación impresa de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú cuyo objetivo es la difusión de ensayos y artículos originales en las áreas de humanidades, ciencias sociales y educación.

En esta oportunidad convoca a los autores e investigadores interesados en presentar los resultados de sus investigaciones y/o reflexiones en las áreas de la revista; sugiriendo que dichos estudios ofrezcan abordajes transdisciplinarios.

También se recibirán las siguientes contribuciones.

1. Reseñas de libros publicados en los últimos tres años.
2. Reseñas de eventos académicos (Congresos, coloquios, seminarios, etc.) desarrollados en los últimos 12 meses.
3. Entrevistas a reconocidos pedagogos latinoamericanos.

El plazo para el envío de los textos es el día **18 de marzo de 2019**, los cuales serán evaluados por pares académicos y ulteriormente publicados en el mes de julio. Los artículos científicos que no aborden las temáticas de la revista no serán aceptados. Los textos deben ser subidos al portal de la revista: <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia>

Consultas a los siguientes correos: horizontedelaciencia@uncp.edu.pe / jyangali@uncp.edu.pe

Chamada para artigos

A revista *Horizonte de la Ciencia* abre a chamada para o 2019 - 2020. O objetivo da revista é a difusão de artigos originais em as áreas das humanidades, das ciências sociais e da educação. *Horizonte de la Ciencia* e uma publicação impresa da Unidade de Pós-Graduação da Faculta de Educação da Universidad Nacional del Centro del Perú.

Nesse sentido, *Horizonte de la Ciencia* convida os autores e pesquisadores interessados a apresentar uma reflexão acerca das temáticas da revista, sugerindo que ditos estudos ofereçam abordagens transdisciplinares.

TAMBÉM RECEBEREMOS AS SEGUINTE CONTRIBUIÇÕES:

1. Resenhas de livros lançados nos últimos três anos.
2. Resenhas de eventos acadêmicos (Congressos, Colóquios, Seminários, etc.) realizados nos últimos 12 meses.
3. Entrevistas a reconhecidos pedagogos latino-americanos.

O prazo para envio de textos é o dia **18 de março de 2019**. Todos os textos serão analisados e avaliados por pares acadêmicos para possível publicação. Os artigos científicos que não estiverem de acordo com as temáticas não serão aceitos. Os textos devem ser carregados no portal da revista: <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia>

Consultas aos seguintes e-mails: horizontedelaciencia@uncp.edu.pe / jyangali@uncp.edu.pe

Atentamente/Atenciosamente,
Los Editores/Os editores.

www.uncp.edu.pe
www.upgeducacion.com
www.educacionuncp.edu.pe

UPG - FACULTAD DE EDUCACIÓN

Ciudad Universitaria - Pabellón "B" Tercer Nivel (Ambiente 311)

Teléfono (064) 481069 Anexo 3249

<http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia>

HORIZONTE DE LA CIENCIA

